

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЄЗЕРСЬКА НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА

УДК 159.922-053.6:17.023.34]:37.018.32

ДИСЕРТАЦІЯ

Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату

19.00.07 – Педагогічна та вікова психологія

053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____/Н.В. Єзерська/

Науковий керівник:

Мілютіна Катерина Леонідівна,
доктор психологічних наук, доцент

Київ–2018

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	4
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУБ`ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	25
1.1 Теоретико-методологічний аналіз проблеми суб`єктивного благополуччя у міждисциплінарному просторі	25
1.2 Поняття обдарованості особистості у психологічному аспекті підліткового віку.....	40
1.3 Обґрунтування психологічних чинників суб`єктивного благополуччя обдарованих учнів в умовах спеціалізованої школи-інтернату.....	62
Висновки до розділу 1.....	66
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ`ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ	71
2.1 Організація та методологія дослідження психологічних чинників суб`єктивного благополуччя підлітків.....	71
2.2 Аналіз результатів дослідження змісту суб`єктивного благополуччя підлітків.....	85
2.3 Порівняння особливостей суб`єктивного благополуччя підлітків та його психологічних чинників залежно від умов навчання	128
Висновки до розділу 2.....	140
РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ.....	144
3.1 Вихідні теоретико-методологічні позиції програми соціально- психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.....	144
3.2 Зміст та структура програми.....	156

3.3 Аналіз результатів програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.....	171
Висновки до розділу 3.....	176
ВИСНОВКИ.....	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	213

АНОТАЦІЯ

Єзерська Н.В. Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – Психологія). – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2018.

Дисертація присвячена великій кількості соціально-психологічних проблем, супутніх процесу інтернатної соціалізації обдарованих підлітків, що сприяють підвищенню тривожності й агресивності. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, допомоги у розкритті її обдарованості, формуванні цілісної гармонійної особистості. Суб'єктивне благополуччя є не лише індикатором психічної стійкості, перехідних станів адаптації-деадаптації і ресурсів стресостійкості, але й має принципове значення для вдосконалення процесів загальної і навчальної соціалізації, проведення прикладних досліджень, а також вирішення інших завдань. Актуальність і недостатня розробленість зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату».

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що феномен «суб'єктивне благополуччя» є складним, багатоаспектним та міждисциплінарним поняттям, що посідає чільне місце у філософії, соціології, психології та педагогіці. У результаті узагальнення наукової літератури з проблематики дисертаційного дослідження констатовано, що прийнято диференціювати два підходи до проблеми суб'єктивного благополуччя – гедоністичний і евдемоністичний.

Обидва підходи намагаються дати відповідь на питання «що таке

щастя?», переводять його із категорії філософсько-побутової у науково-методологічну, утім виходять з концептуально відмінних поглядів на особистість та її життєву активність. Евдемоністичний підхід акцентує увагу на особливостях особистості, необхідних для позитивного функціонування, що полягає у продовженні її розвитку, його можемо визначити як *особистісно-психологічний*. Гедоністичний підхід більше уваги приділяє соціальним обставинам життя та впливу суспільства на те, як людина оцінює зміст власного існування, а позитивність його розглядає як досягнення стану задоволеності потреб, тобто таке бачення можна розглядати як *соціально-психологічне*. Теоретичний аналіз дозволив розробити модель суб'єктивного благополуччя учнів до умов інтернатного перебування, завдяки якій розроблено програму емпіричного дослідження. В моделі відображено актуальні психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків – включаючи наявні особистісні риси, що впливають на самооцінку, довіру до себе, ціннісну свідомість, зумовлюючи адаптованість обдарованого підлітка до інтернатних умов навчання та проживання. Суб'єктивне благополуччя підлітків є процесом прояву і розвитку обдарованості та становлення індивідуальності в освітньому середовищі. На основі запропонованої теоретичної моделі чинників суб'єктивного благополуччя підлітків описано емпіричні дескриптори компонентів суб'єктивного благополуччя та його чинників.

Емпіричне дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків передбачало констатувальний і формувальний експерименти та здійснене за допомогою спостереження, бесід і таких психодіагностичних методик: «Опитувальник суб'єктивного благополуччя» (О. Власова); «Тест «Визначення особистісної адаптованості школярів» (А. Фурман); «Опитувальник особистісної орієнтованості (Personal Orientation Inventory – POI, Е. Шостром)»; «Методика «Шкала тривожності» (Дж. Тейлор); «Методика «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов); Методика «Людина під дощем»

(О. Романова, Т. Ситько); авторська анкета, що допомагає визначити суб'єктивне бачення підлітками щастя. Статистична обробка даних здійснювалась з використанням можливостей комп'ютерної програми SPSS-21.

Дослідно-експериментальна робота проводилась упродовж 2013–2017 років на базі освітніх закладів міста Києва. Загальну вибірку досліджуваних склали 400 учнів з вираженою інтелектуально-академічною обдарованістю (13-15 років), що навчалися у 8-9-х класах з поглибленим профілем навчання (фізика, математика).

Учні фізико-математичних ліцеїв мають рівень тривожності, відповідний віковим нормам, найбільшим є показник самоцінної тривожності, провідною емоційною спрямованістю є романтична, праксична, гностична та комунікативна, вони мають середній рівень самоактуалізації та очевидний рівень особистісної неадаптованості. Суб'єктивне благополуччя відповідає середньому рівню та має зв'язки з особистісною адаптованістю та альтруїстичною емоційною спрямованістю. Дівчата порівняно з хлопцями в умовах навчання точним наукам є більш романтично та естетично й емоційно спрямованими, мають вище особистісне зростання.

Основними психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя учнів фізико-математичних ліцеїв є особистісна адаптованість, гностична та альтруїстична спрямованість, низький рівень шкільної тривожності та високий рівень самоактуалізації.

Дослідження кореляційних зв'язків суб'єктивного благополуччя учнів фізико-математичних ліцеїв допомогло констатувати тісний взаємозалежний зв'язок між особистісною адаптованістю, самоактуалізацією, альтруїстичною та праксичною емоційною спрямованістю та суб'єктивним благополуччям учнів. Крім того, на рівень суб'єктивного благополуччя найбільше впливають такі його складові, як мета у житті, самоприйняття та позитивне ставлення. Важливим фактором є

проживання чи не проживання респондента у гуртожитку, адже це може впливати на його суб'єктивні характеристики, формування особистісних рис та стосунки з оточуючими. При дослідженні основних психологічних характеристик підлітків залежно від форми навчання встановлено, що підлітки, які навчаються у закладі інтернатного типу фізико-математичного напрямку мають: «середній рівень тривожні», з переважанням «самоцінної тривожності»; «праксичну», «романтичну» та «гностичну» емоційну спрямованість; «неочевидний рівень особистісної адаптованості»; «середній рівень самоактуалізації»; «високий рівень суб'єктивного благополуччя» й таких його складових, як «особистісне зростання» та «позитивне відношення».

Учні фізико-математичного ліцею денного навчання мають: рівень тривожності з тяжінням до завищеного, який відповідає віковим нормам «загальної» та «міжособистісної» тривожності; провідною емоційною спрямованістю є «романтична» та «гностична»; середній рівень «самоактуалізації» та «ситуативний рівень особистісної дезадаптованості», суб'єктивне благополуччя на високому рівні.

Значуща різниця за критерієм U – Манна-Уїтні між групами учнів Українського фізико-математичного ліцею інтернатного навчання та учнями Русанівського фізико-математичного ліцею денного навчання спостерігається у тому, що останні мають вищі показники «гнотичної» та «романтичної» емоційної спрямованості, нижчі показники «особистісної адаптованості» та «праксичної» емоційної спрямованості. Також різниця спостерігається за такими складовими суб'єктивного благополуччя, як «позитивне відношення», «управління оточуючим», «самоприйняття» та наявність чітких «цілей у житті» підлітків. Рівень суб'єктивного благополуччя також вищий в учнів Українського фізико-математичного ліцею.

Основними психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя для вихованців фізико-математичних ліцеїв є: «особистісна адаптованість»,

«альтруїстична» та «гностична» емоційна спрямованість, «низький рівень шкільної тривожності» та високий рівень «самоактуалізації». Серед психологічних чинників суб'єктивного благополуччя для учнів Русанівського ліцею важливішим є рівень «особистісної адаптованості» та «шкільної тривожності», а для учнів Українського фізико-математичного ліцею – «загальної тривожності» у порівнянні з іншими, що є спільними для обох ліцеїв («самоактуалізація», «альтруїстична емоційна спрямованість»).

Адаптовані учні вирізняються високими показниками: «праксихної», «альтруїстичної», «гностичної» та «комунікативної спрямованості»; «самоактуалізації» та «суб'єктивного благополуччя», «особистісного зростання», наявністю «цілей у житті» та «позитивного відношення» до оточуючих, а також низькими показниками «тривожності». Тому для підвищення «особистісної адаптованості» і «суб'єктивного благополуччя» як прямого залежного елемента психологам начальних закладів слід звертати увагу саме на ці показники, підсилюючи їх шляхом тренінгових психологічних вправ. У результаті впровадження моделі психологічних чинників суб'єктивного благополуччя учнів зафіксовано значущі зрушення за основними показниками «суб'єктивного благополуччя». Зокрема, ефект проведеного тренінгу ілюструє позитивні зміни у показниках, де спостерігається порівняно вищий рівень «особистісної адаптованості», «автономії» та психологічних чинників суб'єктивного благополуччя, знижений «загальний рівень тривожності». Також застосування вправ сприяло розвитку «самоактуалізаційної тенденції», «праксихної» та «гностичної емоційної спрямованості».

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, психологічне благополуччя, психологічні чинники, підлітки, обдарованість, психологічний супровід, адаптація, школа-інтернат.

ABSTRACT

Yezerska N. V. Psychological factors of subjective well-being of adolescents in conditions of a specialized boarding school. – Retaining manuscript rights.

The dissertation for the degree of Candidate of Science in Psychology (PhD), specialty 19.00.07 «Pedagogical and Age Psychology» (053 – Psychology) – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2018.

The dissertation is devoted to a large number of socio-psychological problems, the accompanying process of boarding school socialization of giftedness teenagers, which contribute to increasing the anxiety and aggressiveness. Every child needs an individual approach, help in capacity discovery, forming a holistic harmonious personality. Subjective well-being is not only an indicator of mental stability, transitional states of adaptation-disadaptation and resources of stress resistance, but also has a fundamental importance for improving the processes of general and educational socialization, conducting applied research, as well as solving other problems. The urgency and insufficient development of this problem led to the choice of the topic of the dissertation study: «Psychological factors of subjective well-being of adolescents in the conditions of a specialized boarding school».

The analysis of scientific literature on the research problem suggests that the phenomenon of «subjective well-being» is a complicated, multi-perspective, interdisciplinary concept, which occupies a major place in philosophy, sociology, psychology and pedagogy. As a result of the generalization of scientific literature on the problems of the dissertation research, it was stated that it was customary to differentiate between two approaches to the problem of subjective well-being: hedonistic and eudemonistic.

Both approaches try to answer the question «what is happiness?», translating it from the category of philosophical and everyday in the scientific

and methodological, however, come from conceptually different views on the person and his vital activity. The eudaimonic approach emphasizes on the personality peculiarities necessary for a positive functioning, which consists in the continuation of its development, it can be defined as person-psychological. The hedonic approach focuses more on the social circumstances of life and the influence of society on how a person evaluates the content of his own existence, and his positivity is regarded as achieving a state of satisfaction of needs, that is, such a vision can be regarded as a socio-psychological. The theoretical analysis allowed to develop a model of subjective well-being of adolescents to conditions of a boarding school. Thanks to which a program of empirical research has been developed. The model reflects the actual factors of subjective well-being of gifted teenagers – including the existing personality traits that affect self-esteem, self-confidence, value consciousness, resulting in the adaptability of a gifted teenager to boarding school learning and living conditions. Subjective well-being of adolescents is a process of manifestation and development of giftedness and the formation of individuality in the educational environment. Based on the proposed theoretical model of the subjective well-being factors of adolescents, empirical descriptors of subjective well-being components and its factors are described.

An empirical study of the psychological factors of adolescents subjective well-being provided for confirmatory and molding experiments and carried out with the observation help, conversations and such psychodiagnostic techniques: “The Subjective Well-Being Questionnaire” (O. Vlasova); “Test “Determination of the personal adaptation of schoolchildren” (A. Furman); “The Person Orientation Inventory Questionnaire (POI, E. Shostrom)”; «Methodology» Anxiety Scale «(J. Taylor); «Methodology» Definition of the general emotional orientation of the individual «(B. Dodonov); Technique «Man in the rain» (O. Romanova, T. Sytko); author's questionnaire, which helped to determine the adolescents subjective view of happiness. Statistical data processing was performed using the capabilities of the SPSS-21 computer program.

Experimental work was carried out during 2013-2017 on the basis of Kyiv educational institutions. The total sample of the subjects covered 400 students of the 8-9th grade studying with advanced physics, mathematics. The total number of subjects covered 400 students of the 8th -9th grades studying with in-depth study of physics and mathematics.

Students of physical and mathematical lyceums have an anxiety level corresponding to age standards, the greatest is the indicator of self-assessed anxiety, the leading emotional orientation is romantic, praxical, gnostic and communicative, have an average level of self-actualization and an obvious level of personal non-adaptability. Subjective well-being is at an average level and has links with personal adaptability and altruistic emotional orientation. Girls, compared to boys in terms of learning exact sciences, are more romantically and aesthetically emotionally oriented, with a higher personal growth.

The main factors of subjective well-being of students of physical and mathematical lyceums are personal adaptation, gnostic and altruistic orientation, low level of school anxiety and high level of self-actualization.

The students subjective well-being correlations study of physical and mathematical lyceums has helped to establish the close interdependent connection between personal adaptability, self-actualization, altruistic and praxical emotional orientation and subjective well-being of students. In addition, the level of subjective well-being is most influenced by its components as a goal in life, self-perception and positive attitude. An important factor is a respondent accommodation or non-accommodation in the dormitory, because it may affect its subjective characteristics, the formation of personality traits and relationships with others. Under study of the adolescents basic psychological characteristics, depending on the education form, it is established that adolescents studying in the institution of the residential type of the physical and mathematical direction have an average level of anxiety, with predominance of self-assessed anxiety, have a praxical, romantic and gnostic emotional orientation, have a non-obvious level of personal non-adaptability, average level of self-actualization, high level

of subjective well-being and its components, such as personal growth and positive attitude.

The students of the physical and mathematical lyceum of full-time education have a normal with a tendency to overestimate level of general and interpersonal anxiety, the leading emotional orientation is romantic and gnostic, with an average level of self-actualization and a situational level of personal disadaptation, subjective well-being at a high level.

A significant difference in the U-Mann-Whitney criterion between the groups of students of the Ukrainian Physics and Mathematics Lyceum and students of the Rusanivsky Physics and Mathematics Lyceum is observed in the fact that the latter have higher indicators of glorious and romantic emotions, lower indicators of personal adaptability and praxis emotional orientation. Also, the difference is observed with such components of subjective well-being as a positive attitude, management of others, self-acceptance and the presence of clear goals in the lives of adolescents. The level of subjective well-being is also higher among students of the Ukrainian Physics and Mathematics Lyceum.

The main factors of subjective well-being for pupils of physical and mathematical lyceums are: personality adaptation, altruistic and gnostic emotional orientation, low level of school anxiety and level of self-actualization. Among the factors of subjective well-being for the students of the Rusanivsky Lyceum, the level of adaptability and school anxiety is more important, and for the Ukrainian Physics and Mathematics Lyceum there is a general anxiety, as compared with others common to both lyceums (self-actualization, altruistic emotional orientation).

Adapted students are characterized by high levels of praxis, altruistic, gnostic and communicative orientation, self-actualization and subjective well-being, personal growth, the presence of goals in life and positive attitudes towards others, and low levels of anxiety. Therefore, to increase adaptability and subjective well-being, as its direct dependent element, psychologists of primary schools should pay attention to these indicators, reinforcing them through

training psychological exercises. As a result of the model introduction of the development of factors of pupils subjective well-being, significant changes were recorded on the main indicators of subjective well-being. In particular, the effect of the training is illustrated by positive changes in indicators where there is a relatively higher level of personal adaptability, autonomy and factors of subjective well-being, and reduced level of anxiety. Also, the use of exercises contributed to the development of the self-actualization trend, the praxis and gnostic emotional orientation.

Key words: subjective well-being, psychological well-being, factors, adolescents, giftedness, psychological support, adaptation, specialized boarding school.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

1. Єзерська Н.В. Соціально-психологічний супровід обдарованих учнів / Н. В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – №12(31) / 2014. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2014. – С. 17.
2. Єзерська Н. В. Соціально-психологічні особливості процесу адаптації підлітків / Н. В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково – методичний журнал. – №3(46) /2016. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2016. – С. 35.
3. Єзерська Н.В. Дескриптори щастя обдарованих учнів підліткового віку як показники суб'єктивного благополуччя / Н.В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – №3(58) /2017. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2017. – С. 24.
4. Єзерська Н.В. Фактори суб'єктивного благополуччя та індивідуально типологічні особливості обдарованих школярів / Н.В. Єзерська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць. – №1. – 2017 (18). – К: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 150.
5. Єзерська Н.В. Вплив інтернатних умов перебування на суб'єктивне благополуччя підлітків / Н.В. Єзерська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – №4/2017: Серія: Психологічні науки. – 2017. – Вип. 4. – Т.2. – С. 31.
6. Єзерська Н.В. Організація роботи соціально-психологічного супроводу адаптації обдарованих учнів підліткового віку в умовах школи-інтернату / Н.В. Єзерська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць. – №2. – 2017 (19). – К: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 68.

7. Ezerskaya N.V. The analysis of factors of subjective teenagers well – being in specialized boarding school / N.V. Ezerskaya // The unity of science December 2016 – January 2017. Venna. Austria./ publishing office Beranových str., 63, Czech Republic – Prague, 2017. – 160 p. – P. 63.

8. Єзерська Н.В. Психологічні особливості розвитку особистості підліткового віку / Н.В. Єзерська // Щомісячний науковий журнал №7(22) / 2015 Молодий вчений. Серія: Психологічні науки, – 2015. – Ч.2. – Х.: Вид. Дім Гельветика, 2015. – С. 108.

9. Єзерська Н.В. Аналіз проблем соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів підліткового віку /Н.В. Єзерська // Щомісячний науковий журнал, №9(24)/2015, Молодий вчений. Серія: Психологічні науки, – 2015. – Ч.2. – Х.: Вид. Дім Гельветика, 2015. – С. 123.

10. Єзерська Н.В Соціалізація обдарованих підлітків в умовах інтернатного перебування / Н.В. Єзерська // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції [«Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»], (Київ, 7-9 листопада 2014 р.). – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2014. – 431 с. – С. 71-74.

11. Єзерська Н.В. Психологічний супровід обдарованих дітей в системі освіти / Н.В. Єзерська // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Інноваційні технології навчання обдарованої молоді»] (Київ, 4 грудня 2014 р.) – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 154 с. – С. 16-17.

12. Єзерська Н.В. Особливості роботи з обдарованими підлітками в модернізації системи освіти / Н.В. Єзерська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті»] (Одеса, 20-21 березня 2015 р.). – О.: Південна фундація педагогіки, 2015 – 116 с. – С. 25-29.

13. Єзерська Н.В. Соціально-психологічна адаптація обдарованих підлітків / Н.В. Єзерська // Матеріали Міжнародної науково-практичної

конференції [«Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень»] (м.Київ, 10-11 липня 2015 р.) – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – 111 с. – С. 85-87.

14. Езерская Н.В. Проблемы адаптации одаренных подростков в условиях интернатного проживания / Н.В. Езерская // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії»] (м.Харків, 11-12 вересня 2015 р.). – Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. – 103 с. – С. 66-69.

15. Єзерська Н.В. Суб'єктивне благополуччя обдарованих підлітків як фактор соціалізації / Н.В. Єзерська // Матеріали круглого столу [«Інтернет технології і соціалізація обдарованої учнівської молоді»], (Київ, 8 лютого 2017 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини, 2017.

16. Єзерська Н.В. Взаємини між учителем та учнем: запобігаємо стигматизації / Н.В. Єзерська // Практичний психолог: Школа. – №12/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 12.

17. Єзерська Н.В. Система психолого-педагогічного супроводу учнів – учасників предметних олімпіад / Н.В. Єзерська // Практичний психолог: Школа. – №5-6/2015. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2015. – С. 27.

18. Єзерська Н.В. Лихослів'я в підлітковому середовищі /Н.В. Єзерська // Практичний психолог: Школа. – №3/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 18.

19. Єзерська Н.В. Адаптаційний період: формування гармонійних міжособистісних взаємин у колективі підлітків. / Н.В. Єзерська // Практичний психолог: Школа. – №5/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 48.

20. Єзерська Н.В. Соціально-психологічний супровід адаптації обдарованих підлітків фізико-математичного напрямку в умовах інтернатного перебування II диплом. Переможець III Всеукраїнського конкурсу [«Творчий учитель – обдарований учень»]. Організатор Національна академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2014 р. Режим доступу: <http://teacher.iod.gov.ua/winners.php>. – (Дата звернення: 31.05.2014).

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства психологічний супровід обдарованої дитини є важливим завданням нашої країни. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, допомоги у розкритті її обдарованості, формуванні цілісної гармонійної особистості. Ця мета ставить перед педагогами і психологами складні завдання, що потребують структурного, системного і послідовного розв'язання. Суб'єктивне благополуччя особистості є не лише індикатором її психічної стійкості, перехідних станів адаптації-деадаптації і ресурсів стресостійкості, але й має принципове значення для вдосконалення процесів загальної і навчальної соціалізації людини. Це явище потребує проведення прикладних досліджень, а також вирішення інших завдань. Необхідність вивчення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя учнів обумовлена великою кількістю соціально-психологічних проблем, супутніх процесу інтернатної соціалізації обдарованих підлітків, що спричиняють підвищення їх тривожності й агресивності.

Дослідженню суб'єктивних оцінок якості життя людини, що позначаються термінами «суб'єктивне благополуччя», «психологічне благополуччя», «щастя», присвячено чимало праць вчених (Н. Бредберн, М. Аргайл, Е. Дінер, М. Селігман, А. Кларк, Д. Канеман, Н. Шварц, Р. Раян, Е. Дісі, С. Любомирські, К. Ріфф, М. Чіксентміхайі, А. Вотерман, Е. Носенко, І. Аршава, Т. Данильченко, Е. Кологринова, Л. Сердюк, Т. Шевеленкова, П. Фесенко, С. Карсканова та ін.). Попри це, існує значна теоретико-методологічна неоднозначність у розумінні змісту та розмежуванні цих понять. Водночас робиться акцент на їхній ролі у реалізації життєвих цінностей (І. Джидар'ян), задоволенні базових потреб особистості, ефективній самореалізації, налагодженні міжособистісних стосунків та наповненні життя позитивними емоціями (Ж. Вірна, Т. Данильченко), в утвердженні суб'єктності (А. Брушлинський, К. Абульханова-Славська), активної творчої позиції людини (Т. Титаренко, В. Франкл,

М. Чіксентміхайі), спрямованості дій щодо реалізації та актуалізації своїх потенцій (В. Татенко), життєвих цінностей (З. Карпенко). Отже, суб'єктивне благополуччя розкриває актуальні аспекти ставлення людини до власного життя, що містять у собі потенціал для розкриття себе, продовження розвитку особистості.

Соціально-психологічні аспекти обдарованості розроблялися у працях Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, В. Панова, О. Савенкова, К. Текекс, Л. Токаревої, В. Юркевич (у молодшому шкільному віці), В. Дружиніна, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко, О. Музики, В. Рибалки, Р. Семенової, М. Холодної (у підлітковому та юнацькому віці). Виявлено послідовність виникнення та лінії розвитку основних підсистем соціальних здібностей особистості в межах первинної соціалізації (О. Власова). Розглянуто проблему психічних особливостей різновидової депривації (Я. Гошовський), віковий аспект суб'єктивної семантики (О. Лозова), психологію особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку (Н. Макарчук), проблему соціальної адаптації та життєвої траєкторії розвитку за умов соціально-нестабільного середовища (К. Мілютіна). Розглянуто обдарованість як індивідуальну та соціальну проблему (Л. Подшивайлова), психологію аксіогенезу особистості (Г. Радчук), роль батьків у розвитку обдарованості дитини (Ю. Савченко), самопізнання (О. Сергєєнкова), досліджено психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю (В. Шмаргун).

Описані різні чинники, що впливають на формування суб'єктивного благополуччя (Ю. Дубовик, Л. Козьміна, О. Паніна, О. Ширяєва, П. Фесенко та ін.). Проте залишаються нез'ясованими ролі деяких важливих психологічних чинників, що забезпечують суб'єктивне благополуччя обдарованих підлітків в умовах інтернатного типу навчання, відсутні наукові розробки психологічних чинників суб'єктивного

благополуччя обдарованих підлітків, що сприяють адаптації до умов інтернатного перебування.

Актуальність і недостатня розробленість зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату»**.

Зв'язок дисертації з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукового напрямку досліджень факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти» (номер державної реєстрації 0114U003481) та в рамках теми «Вікові особливості інформальної соціалізації особистості», яка виконувалася на кафедрі психології розвитку у 2015-2018 роках (№ 16 КФ 016-03). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 3 від 24 жовтня 2013 р.), уточнено (протокол № 3 від 13 жовтня 2016 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 3 від 29.05.2018 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.

Задачі дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку, розробити теоретичну модель суб'єктивного благополуччя учнів.
2. Визначити психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків.
3. Емпірично дослідити суб'єктивне благополуччя обдарованих підлітків.

4. Розробити та апробувати програму соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.

Об'єкт дослідження – суб'єктивне благополуччя підлітків.

Предмет дослідження – психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.

Теоретико-методологічною основою дослідження є принцип розвитку психіки в діяльності (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко); філософські та соціально-психологічні засади вивчення процесу становлення особистості: гедоністичний підхід (Е. Дінер, Е. Кларк, Ф. Андрес, М. Аргайл) та евдемоністичний підхід (К. Ріфф, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, К. Юнга, Т. Кашдан), положення позитивної психології (Ж. Вірна, М. Селігман), ідеї щодо становлення гармонійно розвиненої особистості та її самореалізації як ключових умов життєвого успіху (О. Бондарчук, Т. Говорун, Л. Дьоміна).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних даних для уточнення сутності базових понять досліджуваної проблеми; *емпіричні* – констатувальний і формувальний експеримент, спостереження, бесіда, опитування, психодіагностичні методи для встановлення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків; *кількісної обробки даних* – визначення середніх значень, кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона) для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками суб'єктивного благополуччя, U-критерій Манна-Уїтні й T-критерій Ст'юдента для знаходження різниці між двома незалежними вибірками, двокровий кластерний аналіз для визначення основних факторів, що впливають на адаптованість та суб'єктивне благополуччя учнів. Для кількісного аналізу було використано статистичний пакет SPSS, версія-21 та його функціональні можливості.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась упродовж 2013-2017 років на базі Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка (300 учнів, з яких 150 проживали у гуртожитку) та Русанівського ліцею Дніпровського району м. Києва (100 учнів). Загальну вибірку досліджуваних склали 400 учнів з вираженою інтелектуально-академічною обдарованістю (13-15 років), що навчалися у 8-9-х класах.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає в тому, що: *вперше* визначено поняття суб'єктивного благополуччя як системного утворення особистості підлітка, що визначає повну задоволеність життям та проявляється у самореалізації, усвідомленій автономності та високому рівні адаптації; побудовано теоретичну модель суб'єктивного благополуччя учнів, що включає в себе евдемоністичний та гедоністичний підходи, особистісно-психологічний та соціально-психологічний напрямки, психологічні чинники благополуччя; обґрунтовано особливості психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків з різним способом навчання та проживання (суб'єктивна картина власного «Я», готовність до соціальної взаємодії, ціннісно-смилова система успішного життєутворення); виявлено зв'язок суб'єктивного благополуччя учнів з різним способом навчання та проживання з показниками рівня тривожності, самопізнання, самореалізації, самоактуалізації, автономності, загальної емоційної спрямованості та особистісної адаптації; *удосконалено* діагностичний інструментарій вивчення особливостей суб'єктивного благополуччя підлітків; *подальшого розвитку* набули стратегії соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату (підвищення рівня особистісної адаптації через самопізнання, розвиток самоактуалізації через особистісні можливості, розвиток емоційної спрямованості особистості через автономність).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації діагностичного комплексу для вивчення особливостей і виявлення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків, що створює засади для гармонізації життя та навчання підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату; розроблена й апробована програма соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату забезпечує підвищення рівня суб'єктивного благополуччя учнів з урахуванням їхнього способу життя та навчання. Отримані результати дисертаційного дослідження можуть бути використані у практичній діяльності психологів та соціальних педагогів психологічної служби системи освіти для психолого-педагогічного супроводу учнів з метою підвищення рівня їхнього суб'єктивного благополуччя; у системі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців з психології під час вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, для змістовного наповнення організації практики студентів, для виконання дипломних, магістерських робіт (проектів) тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 060/151-17 від 22.05.2017 р.), Русанівського ліцею Дніпровського району м. Києва (довідка № 6 від 27.01.2017 р.), спеціалізованої школи № 80 Печерського району м. Києва (довідка № 554 від 22.12.2017 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (№ 016/126-1 від 31.05.2018 р.), Інституту обдарованої дитини НАПН України (довідка № 02-15/312 від 01.06.2018 р.)

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційної роботи представлено на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2014); «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді» (м. Київ, 2014); «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 2015);

«Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (м. Київ, 2015); «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (м. Харків, 2015); на засіданні круглого столу: «Інтернет-технології і соціалізація обдарованої учнівської молоді» (м. Київ, 2017); на III Всеукраїнському конкурсі «Творчий учитель – обдарований учень» (м. Київ, 2014).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 20 одноосібних публікаціях, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України в галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави, 2 – у періодичних наукових фахових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 272 найменування (з них 108 – іноземною мовою) та 9 додатків на 26 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 247 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 165 сторінках. Робота містить 20 таблиць та 15 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У розділі окреслено основні підходи до розуміння суб'єктивного благополуччя, проаналізовано соціальні та індивідуально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя, проведено теоретичний аналіз особливостей підліткового віку та досліджуваних психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків, проаналізовано поняття обдарованості у психологічному аспекті, запропоновано теоретичну модель суб'єктивного благополуччя учнів.

1.1 Теоретико-методологічний аналіз проблеми суб'єктивного благополуччя у міждисциплінарному просторі

Психологічний зміст суб'єктивного благополуччя особистості багатогранний і багатоаспектний. Суб'єктивне благополуччя як характеристика особистості демонструє своєрідне «співвідношення особистості з життям», в якому, за К. Абульхановою-Славською, і потрібно шукати психологічні визначення особистості [1]. При дослідженні поняття «суб'єктивне благополуччя» в психологічній літературі в умовах сучасного розвитку суспільства, необхідно звернути увагу не стільки на виживання, скільки на забезпеченні комфортного існування людства та кожної окремої особи, цілеспрямованої на підвищення якості життя. У зарубіжній та вітчизняній психології зростає інтерес до вивчення численних аспектів позитивного функціонування особистості (Е. Дінер, І. Аршава, О. Знанецька, М. Аргайл, К. Ріфф, Д. Леонтьєв, Е. Носенко, М. Селігман, М. Чіксентміхайі, Л. Сердюк, Т. Данильченко, Е. Кологринова, П. Фесенко, Т. Шевеленкова та ін.). Велика частина досліджень у цій сфері зосереджена на суб'єктивній оцінці життя людини, індивідуальному змісті переживання

щастя, що обумовлене не стільки об'єктивними показниками, скільки ставленням особистості до себе, навколишнього світу загалом та окремих його сторін [5;7;35;59; 73; 83; 99; 116; 117; 137;142; 150;191;] та описується терміном «суб'єктивне благополуччя». Благополуччя досліджувалось як емоційне відчуття щастя. Н. Бредбурн (1969) оцінював баланс між позитивними і негативними оцінками емоційного ставлення особистості до різних життєвих обставин і вивчав вплив різних чинників на відчуття щастя та загальну задоволеність. Однак виявилось, що дані конструкти не в змозі описати складну суб'єктивну картину сприймання та оцінки реальності, оскільки благополуччя відноситься до різних сторін життя людини. Існує значна теоретико-методологічна неоднозначність у змістовному розумінні цих переживань: два базові підходи до трактування благополуччя у західній науковій традиції – гедоністичний та евдемоністичний [121; 243; 250; 265; 266], які виникли в руслі однойменних філософських вчень та не до кінця розкривають предметне поле та специфіку досліджуваного феномену. Тому, як за кордоном, так і в українській психології розвивається низка альтернативних концепцій суб'єктивного благополуччя. Багатокомпонентність феномену зумовлює складність побудови єдиної систематизованої класифікації, кожна теорія акцентує окремі аспекти життя людини, із якої виводиться бачення природи та змісту суб'єктивних оцінок її життя.

Гедоністична психологія, що, за твердженням Р. Веерговена, покликана з'ясувати, «що робить переживання (досвід) і життя приємним та неприємним» [269], ґрунтується на філософських ідеях Арістіпа [32, с. 88-89], Епікура [186, с. 17], Т. Гоббса [25] про те, що відчуття щастя пов'язане із досягненням задоволення та уникнення страждання. С. Кириленко вказує на наявність так званої «здатності до задоволення» [67, с. 155], яка ґрунтується на можливості розмежовувати приємне та неприємне. Найбільш відомою є гедоністична концепція Е. Дінера, яка складається з трьох компонентів задоволеності життям, відсутності

негативного афекту та наявності позитивних емоцій [41; 42]. Також до прихильників гедоністичної психології, що оперують поняттям «суб'єктивне благополуччя», належать Е. Кларк, Ф. Андре, М. Аргайл, Р. Чан, Е. Су, Р. Еммонс та ін. Цей підхід характеризує благополуччя з позицій індивідуального ставлення людини до себе, навколишнього світу загалом та окремих його сторін [6; 179; 121; 243; 250; 265; 266], що залежить від задоволення потреб людини, перш за все тих, що пов'язані із соціальною взаємодією [125; 140]. У випадку невдоволеності у певній сфері людина шукає способів відновлення позитивного стану [144, с. 177]. Т. Данильченко оперує поняттям «суб'єктивне соціальне благополуччя», апелюючи до необхідності визначення посередницької ролі соціальних груп у сприйманні людиною життєвих подій на індивідуальному та суспільному рівнях [31; 32, с. 51], що дає змогу визначити цілісність позитивного переживання людиною як суспільною істотою власного існування.

Отже, основна увага у руслі цього підходу приділяється здатності людини адаптуватися до умов навколишнього соціального середовища та отримати бажане в актуальних обставинах. Таке бачення важливе у процесі організації досліджень, адже пов'язане із спробами об'єктивізувати переживання суб'єктивного благополуччя як результат втілення потреб. Р. Раян та Е. Дісі зазначають, що поняття суб'єктивного благополуччя виникло як кількісний показник, «первинний індекс благополуччя» [244, с. 145], що утім не розкриває його сутнісних особливостей, якісної специфіки потреб та значення соціальних стосунків у його виникненні.

Щодо **евдемоністичного підходу** можна сказати, що психологічне благополуччя є результатом розкриття свого творчого потенціалу або реалізації своєї природи. Як правило, евдемоністичні моделі містять більше компонентів, ніж гедоністичні та мають розбіжності за змістом конструктів. Наприклад, одна з найвідоміших евдемоністичних моделей благополуччя є модель психологічного благополуччя К. Ріфф (С. Ryff, 1989; С. Ryff, &

М. Keyes, 1995), що складається з 6 елементів: прийняття себе; контроль над обставинами; позитивні стосунки з іншими; наявність мети в житті; особистісне зростання; самодетермінація. [244, р. 146]. На відміну від попередньої, евдемоністична модель Р. Райана і Е. Десі (R. Ryan, E. Deci, 2001) передбачає лише три компоненти: самодетермінація; компетентність; позитивні стосунки. Ці дві моделі ілюструють відмінності у розумінні благополуччя навіть у межах одного підходу.

Евдемоністичний підхід із розуміння людини виходить у першу чергу не як механізм, спрямований на задоволення власних потреб, продиктованих умовами існування та індивідуально-типологічними особливостями, а як особистість, орієнтована на втілення чеснот [6], реалізацію потреб, які закладені у людській природі та ведуть до особистісного зростання [282], відчуття сенсовності життя.

Вимірами щастя вважаються наявність у людини мети в житті, здатність бути самостійною, компетентною, аутентичною, рух до самоактуалізації тощо. Психологічне благополуччя трактується К. Ріфф як позитивний аспект психічного здоров'я людини (виявлені також позитивні кореляції його показників із станом функціонування фізичних систем організму [245, р. 146]) та може бути розкрито через поняття самоактуалізації А. Маслоу, особистісної зрілості Г. Олпорта, повно функціонуючої особистості К. Роджерса, індивідуації К. Юнга [160; 250]. Психологічне благополуччя визначається як прагнення до досконалості, що відображає реалізацію істинного потенціалу людини [250, с.100]. Т. Кашдан підкреслює, що це поняття описує зміст психологічного здоров'я [251], що описується як «втілення соціального, емоційного та духовного благополуччя (як ресурсу і стану), оскільки є потенційною передумовою забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми, соціальним й іншим оточенням» [23, с. 319], «здатність будувати адекватні способи реалізації смислових устремлінь» [67, с.1], зокрема, його вищий,

особистісно-смісловий компонент, або рівень особистісного здоров'я, що характеризується якістю смислових стосунків людини [18].

Поняття «щастя» розробляється у дослідженнях М. Фордіса [202], П. Хіллса [214; 215], С. Любомирські [227] та ін. Аутентичне щастя, за М. Селігманом [117], досягається через відкриття людиною позитивних якостей, їх розвиток та реалізацію у різних сферах життя – на роботі, в сім'ї, у повсякденному житті. Велика роль тут відводиться позитивним емоціям, підкреслюється їх зв'язок із психологічним та фізичним здоров'ям і довголіттям [254]. Тобто досягнення позитивного стану людиною можливе завдяки реалізації позитивних психологічних якостей у процесі розкриття свого потенціалу.

Отже, евдемоністичний підхід, оперуючи поняттям «психологічне благополуччя», дає змогу побачити його особистий зміст, підкреслює важливість ефективної взаємодії людини зі світом, реалізації умінь щодо його цілеспрямованого перетворення, а також здатності зберегти власну неповторну сутність та втілення її у процесі цієї взаємодії [254]. Обидва підходи намагаються дати відповідь на питання «що таке щастя?», переводять його із категорії філософсько-побутової у науково-методологічну, утім виходять із концептуально відмінних поглядів на особистість та її життєву активність. Гедоністичний підхід більше уваги приділяє соціальним обставинам життя та впливу суспільства на те, як людина оцінює зміст власного існування, а позитивність його розглядає як досягнення стану задоволеності потреб, тобто таке бачення можна розглядати як *соціально-психологічне*. Евдомоністичний підхід акцентує увагу на особливостях особистості, необхідних для позитивного функціонування, що полягає у продовженні її розвитку, його можемо визначити як *особистісно-психологічний*.

Ряд концепцій суб'єктивного благополуччя або феноменів, близьких до нього за значенням, не належать до одного із описаних підходів, а намагаються їх інтегрувати, зосереджуючи увагу на певному аспекті життя

та трактуючи його як важливий у досягненні задоволеності власних потреб та продовженні особистісного зростання.

Теорія самодетермінації (*англ.*: self-determination theory) Р. Раяна та Е. Дісі [188; 245] розкриває обумовленість руху людини до самореалізації як внутрішніми мотивами втілення свого життєвого покликання, так і суспільними вимогами та стандартами, до яких треба адаптуватися. Самодетермінація здійснюється шляхом задоволення основних потреб – в автономії, компетентності та приналежності, що визначає здатність людини до особистісного зростання (внутрішньо мотивованого), інтегрованості (інтерналізації та прийняття культури, правил поведінки, суспільних норм), благополуччя (задоволеності життям та психологічного здоров'я), самоконгруентності [245, с. 146-147]. Роль цих потреб різниться залежно від соціального контексту життя людини. Отже, умовами для особистісного зростання та забезпечення психологічного здоров'я доцільно розглядати не лише особистий аспект життя людини, але й її стосунок із соціумом, що у працях О. Савельєвої [115], Р. Раяна та Е. Дісі [189; 247] вказується тісно пов'язаним із суб'єктивним благополуччям. Фактично, щоб дійти до повноцінного функціонування, людина повинна задовольнити основні потреби, лише після цього вона буде спрямована на саморозвиток, самореалізацію.

М. Чіксентміхайі доводить, що переживання щастя можливе, коли людина залучена до діяльності, яка її захоплює, перебуває у стані «**поток**у» (*англ.*: flow) [143], який деякими дослідниками ототожнюється із переживанням високого суб'єктивного благополуччя [184, с. 196; 354]. Згідно з цією концепцією, досліджуваний феномен пов'язаний із важливістю активної ролі людини у процесі задоволення її потреб. Окрім високого рівня домагань, для стану «поток» важливу роль відіграє мотивація: суб'єктивне благополуччя пов'язане із інтенсивною мотивацією до діяльності, прагненням до самовизначення, незалежністю [269]. Уявлення про стан потоку близькі до вчення Г. Сковороди про «природну

працю» [120] – природну схильність до праці, здатність людини із задоволенням і радістю виконувати ту чи іншу роботу та отримувати справжню насолоду не стільки від результатів, скільки від самого процесу [120]. Це також співзвучно із уявленнями К. Юнга про життєвий шлях людини та необхідність слідування своєму призначенню [160] та В. Франкла про цінності творчості, які людина реалізує через діяльність, корисну для інших людей та суспільства в цілому [140, с. 173-176]. Г. Сковорода дійшов до висновку, що праця приносить найвищу насолоду і повне щастя тоді, коли вона є складовою частиною загальної суспільно-трудової діяльності. Процвітання суспільства перебуває у прямій залежності від міри праці усіх його членів [120]. Л. Найдьонова також вказує на неможливість визначення благополуччя для окремої людини в умовах абстрагування від благополуччя громади, до якої ця людина належить [97]. Таким чином, у теорії «поток» отримання задоволення та рух до самореалізації не протиставляються, а розкриваються як єдине ціле через правильну організацію життєвої активності особи, що пов'язана із забезпеченням власного та соціального благополуччя. Оскільки у дисертаційному дослідженні значна увага приділяється відмінностям суб'єктивного благополуччя підліткам із різним способом життя, та навчання ця модель важлива для розуміння його специфіки.

Описані аспекти позитивного функціонування останніми роками усе частіше стають об'єктами досліджень у вітчизняній психології (Е. Носенко, І. Аршава, Т. Данильченко, О. Знанецька, Ж. Вірна, Л. Сердюк, В. Духневич, О. Васильченко, Е. Кологривова, Н. Грисенко, А. Шамне, А. Большакова та ін.), утім єдиної позиції щодо змісту позитивного функціонування особистості немає (існують різні погляди на співвідношення базових понять гедоністичного та евдемоністичного підходів – їх ототожнення [16], розуміння суб'єктивного благополуччя як складової частини психологічного [67;118;122] та бачення психологічного благополуччя одним із компонентів суб'єктивного благополуччя [10; 80;

105; 147]). Водночас, уявлення українських та російських дослідників суттєво доповнюють теоретичну основу вчення про суб'єктивне благополуччя, адже їхнє трактування феномену лежить в межах аксіологічного та суб'єктно-вчинкового підходів, утверджених та домінуючих у сучасній науковій думці.

Суб'єктивне благополуччя, що у ряді досліджень описується філософською категорією «щастя» [80; 171; 212; 219; 220 та ін.], крізь призму соціально-нормативних ціннісних установок у руслі аксіологічного підходу З. Карпенко[65]; Г. Радчук [106]; розглядається як ціннісно-сміслові утворення. І. Джидарьян [38] описує цей феномен як цінність, що не має самодостатньої сутності, але «проходить» через інші цінності, будучи «побічним продуктом» їхньої реалізації [38, с. 48]. Л. Куліков [79]; розкриває зміст суб'єктивного благополуччя через сукупність ідеалів (еталонів) людського життя [80, с.507], з якими людина порівнює власне життя та життя інших людей. Реалізація цих цінностей визначена усією сукупністю умов соціалізації, як у суб'єктивному, так і в об'єктивному планах. Т. Данильченко визначає соціальне порівняння як важливий, утім негативний фактор суб'єктивного благополуччя: чим частіше людина порівнює себе з іншими, тим нижчим є її суб'єктивне благополуччя [36, с. 105], адже це – ознака суперечливості чи відсутності її особистих внутрішніх стандартів.

Розглядаючи поняття якості життя, задоволеності життям, суб'єктивного, психологічного, соціального та інших аспектів благополуччя, Ж. Вірна зазначає, що головною для їх забезпечення є система цінностей, які є визначальними факторами задоволення базових потреб особистості, її ефективного функціонування у напрямі професійної та особистої самореалізації, міжособистісних стосунків та наповнення життя позитивними емоціями [18, с. 107]. Р. Шаміонов розглядає суб'єктивне благополуччя як «поняття, що виражає ставлення людини до власної особистості, життя та процесів, які мають важливе для неї значення

з точки зору засвоєних нормативних уявлень про «благополучне» зовнішнє та внутрішнє середовище, і характеризується переживанням задоволеності» [145, с. 176], як «якісну (оціночну) сторону суб'єктивної реальності, що вибудовується індивідом на основі соціальних норм, установок та власного досвіду» [146, с. 107]. Формування суб'єктивного благополуччя відбувається на основі оцінювання конкретних ситуацій в житті з точки зору їх значення, смислу та ієрархічної системи цінностей. Суперечність між комбінаціями ціннісно-смыслових одиниць може призводити до зниження рівня задоволеності та подальшої дезадаптації. Отже, у межах аксіологічного підходу підкреслюється соціально-психологічна природа явища суб'єктивного благополуччя, що визначається через систему уявлень про себе, своє життя, стосунки, стан та ін., оцінка міри реалізації потреб здійснюється на основі соціально створених ідеалів хорошого життя.

Суб'єктно-вчинковий підхід у сучасній психології (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, С. Рубінштейн, В. Роменець, Г. Балл, В. Татенко, Л. Бурлачук та ін.) передбачає розуміння людини як цілісної інтегрованої самодіяльної істоти [127], здатної на здійснення вчинку як високоморального, відповідального, вільного, творчого діяння, що є способом автентичного буття [37]. Суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху [78], дії щодо реалізації та актуалізації своїх потенцій [127], а, за визначенням А. Вороніної, за умови руху людини цим шляхом виникає стан психологічного благополуччя – переживання змістовної наповненості та цінності життя загалом як засобу досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих цілей, що є умовою реалізації її потенційних можливостей та здібностей [20]. Положення цього підходу близькі до уявлень К. Ріфф, до яких у своїх дослідженнях звертається чимало українських вчених (О. Знанецька, Т. Данильченко, І. Аршава, В. Лазаренко, С. Карсканова, Л. Яворовська та ін.). Зазначають пов'язаність цього феномену із позитивною орієнтацією на майбутнє [140], когнітивно складною, позитивною Я-концепцією [60], здатністю до саморегуляції

[101], дружелюбним, емпатійним, не маніпулятивним ставленням до інших [15], ефективністю навчальної діяльності [101] та фахового зростання [66]. П. Фесенко та Т. Шевеленкова пов'язують психологічне благополуччя із переживанням задоволеності власним життям, що відображає одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості [138; 151]. Ця теорія має особливе значення, адже вказує на соціально-психологічний механізм виникнення суб'єктивної оцінки якості життя, її обумовленість, з одного боку, особистими смислами, а з іншого – тим оточенням, що є референтним для людини та у якому відбувається формування ціннісної сфери.

Отже, сучасна психологія через поняття «суб'єктивне благополуччя» розкриває зміст переживання людиною позитивності свого існування. Останнє осмислюється дослідниками по-різному, що зумовило виникнення численних підходів до розуміння явища. Однак, окреслені концепції дають змогу комплексного трактування суб'єктивного благополуччя.

Структура суб'єктивного благополуччя. Аналізуючи існуючі у сучасній психології типології суб'єктивного благополуччя, Т. Данильченко вказує на те, що значна частина з них опирається на традиційні сфери прояву психіки [33, с. 50], тому виокремлюється, зокрема, соціальне, духовне, фізичне, матеріальне, психологічне благополуччя [16; 79]. Утім, існують значні труднощі у дослідженні окремих компонентів суб'єктивного благополуччя через нестачу методичного інструментарію та його неоднозначність [32], дослідження цих окремих компонентів фактично зводиться до визначення задоволеності функціонуванням у різних життєвих сферах, сума показників якого не може бути прирівняна до цілісного переживання суб'єктивного благополуччя.

Інший підхід запропонував М. Аргайл, що на основі емпіричних досліджень [141, с. 77] вивів структуру суб'єктивного благополуччя, що включає два компоненти – афективний та когнітивний. Афективний компонент (афективний баланс (*англ.*: affective balance) [177], гедоністичний рівень афекту (*англ.*: hedonic level of affect) [265, с. 45], емоційний комфорт

[168; 217]) є чистим чуттям, мало чутливим до когнітивної адаптації та захисних спотворень [264], та включає два незалежні параметри – частоту переживання позитивних емоцій (радості) та відсутність негативного афекту (тривоги, пригніченості) [242; 270]. Шкали опитувальників тісно корелюють із показниками психічного здоров'я [175], тому часто для їх діагностики застосовують методики для визначення оцінки досліджуваним стану власного здоров'я [210], а негативний афект заміряють шкалами для визначення рівня депресії [168; 269; 272]). Показники позитивного та негативного афектів пов'язані між собою, однак не є прямо протилежними [5; 177; 192; 266], перший більше пов'язаний з ситуаційними чинниками, другий – із диспозиційними [204], що має прикладне значення, адже свідчить про те, що, позбавивши людину ознак депресії, неможливо одночасно зробити її щасливою.

Когнітивний, або рефлексійний компонент – задоволеність життям (*англ.*: life satisfaction) [193, с. 25] або наповненість, повнота життя (*англ.*: contentment) [268, с. 45] – це узагальнене судження, у якому відображається міра, у якій реалізовані прагнення людини (чого саме вона бажає у житті та в якій мірі це отримує); є більш динамічним та формується у процесі творення суджень про якість власного життя [226, с. 141] на основі індивідуальних критеріїв [243]. Серед чинників формування цього судження є як особистісні, так і середовищні характеристики (фінансові, професійні, соціальні, сімейні, культурно-духовні тощо), які, пройшовши крізь призму особистості, були сприйняті нею та набули певної особистої значущості. Тому задоволеність життям вважається судженням, створеним на основі сталого диспозиційного компоненту особистості (за твердженням М. Селігмана, існує «генетично детермінований потенціал щастя» [117]), впливів середовища та головно рівня задоволеності життям у минулому [224; 241], тому у дослідженнях задоволеність життям вимірюють у різних аспектах: як задоволеність життям загалом [240], як середній її рівень за певний період, як суму показників задоволеності у різних життєвих сферах [5].

Аналогічно виділяючи у структурі суб'єктивного благополуччя емоційний та когнітивний компоненти, Е. Кологривова вказує, що воно супроводжується переживанням актуальної значимості майбутнього, що втілюється в формуванні особистих прагнень [74, с. 8]. А. Шамне, натомість, у феноменологічну картину суб'єктивного благополуччя включає, окрім задоволення життям, також довіру до світу та людей, відчуття потоку, внутрішню мотивацію [148], що вказує на існування поведінкового (мотиваційно-поведінкового, на думку А. Курової [81]) компоненту суб'єктивного благополуччя.

Теоретичний аналіз дає змогу припустити, що він пов'язаний із спрямованістю особистості. У теорії множинних розбіжностей А. Міхалош [231] підкреслює, що ключовим у процесі формування переживання суб'єктивного благополуччя є порівняння оцінок людиною свого теперішнього життя та досягнень порівняно із тим, чого вона хоче досягнути; тим, що мають інші; тим, що було найкращим у минулому; тим, що особа очікувала отримати зараз 3 роки тому (тобто порівняння із мірою прогресу); тим, що людина очікує отримати у майбутньому, через 5 років; тим, чого людина заслуговує; тим, що людині потрібно [231, с. 347]. Очевидно, віддаленість цих оцінок спонукає людину до активності залежно від рівня домагань, у чому розкривається мотиваційна, спонукальна функція суб'єктивного благополуччя, адже від нього залежить міра реалізації людиною конкретних життєвих цілей, джерелами яких є як базові потреби, так і вимоги суспільства. За С. Рубінштейном, спрямованість особистості як характеристика мотиваційної сфери, сукупність потреб та мотивів людини, «динамічна тенденція» [112, с.684-685] визначає основну лінію діяльності людини, фактично даючи змогу зрозуміти, чого людина хоче від життя, конкретизуючись через сферу ціннісно-смыслових відносин та визначають вибір мотивів, прийомів і способів взаємодії з людьми [96, с.174].

Оскільки суб'єктивне благополуччя є оцінкою всього, що людина має у житті, його можна розглядати як частину її Я-концепції, «емпіричного Я»

[37], яке включає сукупність усього, що людина вважає своїм, у тому числі й узагальнене переживання власного благополуччя. Розглядаючи Я-концепцію як сукупність настанов у ставленні людини до себе – тривалих стійких систем позитивних і негативних оцінок, емоційних переживань і тенденцій діяти «за» або «проти» щодо соціальних об'єктів [116] – Р. Бернс вказує на три її складові: когнітивну, афективну та поведінкову [12]. Когнітивна складова як сукупність переконань щодо себе та усього, що стосується людини, у контексті оцінки якості життя представлена поняттям задоволеності життям. Емоційна складова настанови визначена як афективний компонент феномену та визначається співвідношенням позитивних та негативних переживань. забезпечується мотиваційно-спонукальною функцією суб'єктивного благополуччя. Поведінковий компонент настанови зумовлений попередніми двома складовими та розкривається поняттям психологічного благополуччя як телеологічного аспекту позитивного функціонування людини, руху до самореалізації.

Як і у будь-якій настанові, у комплексному ставленні до життя людини поведінкова складова може бути реалізована у певній діяльності або залишитися на рівні емоційно-когнітивного переживання. Згідно із уявленнями Е. Голубевої, домінуюча система мотивів обумовлює два види спрямованості – егоїстично-прагматичну, в основі якої лежить особисте благополуччя, вигода, престиж, та суспільно-гуманістичну, що характеризується домінуванням мотивів служіння загальній справі, суспільству, духовній задоволеності [28]. Виходячи із цих міркувань, вважаємо, що особиста спрямованість є медіатором у процесі переходу між рівнями позитивного функціонування: маючи низький рівень домагань, орієнтуючись на задоволення примітивних потреб, людина залишається на рівні гедоністичного задоволення, будучи спрямованою на продовження особистісного зростання, суб'єктивне благополуччя для неї є важливим підґрунтям руху у цьому напрямі. Якщо ціннісно-смилова сфера людини орієнтована на саморозвиток, реалізацію власного потенціалу,

спрямованість є, за висловом О. Леонтьєва, «смыслоутворюющим мотивом» [83, с. 279], задоволеність власним життям та позитивний емоційний фон сприяють більш ефективній реалізації життєвих цілей (у такому разі гедоністичне задоволення є лише «побічним продуктом» евдемоністичної активності [164, с.231; 189]). Якщо спрямованість особистості є тільки «мотивом-стимулом» [83, с. 279], тобто особистісне функціонування пов'язане із реалізацією базових потреб, досягненням стану розслаблення, безтурботності, то рівень суб'єктивного благополуччя характеризує міру досягнення людиною бажаного стану (за висловом Е. Тейлора, «гедоністичні переживання можуть ними і закінчитися» [258]), утім не пов'язується із самореалізацією.

Також Е. Дінер припустив, що суб'єктивне благополуччя має три різних компоненти: задоволеність життям, позитивний та негативний вплив [191]. Зазначимо, що суб'єктивне благополуччя в концепції Е. Дінера розуміється як переживання позитивних емоцій, низький рівень неприємних емоцій і високий рівень «задоволеності життям» [193; 194]. Тенденція вивчення благополуччя в різних сферах життя спостерігається і в останніх публікаціях Е. Дінера [195], що привело до суттєвого ускладнення його базової концепції: до структури суб'єктивного благополуччя вчений додав ще четвертий компонент – «задоволеність» у конкретних сферах життя: задоволеність працею, шлюбом, дозвіллям чи своїм здоров'ям (U. Schimmasck, 2008). У зв'язку з цим виникли дві допоміжні теорії, одна з яких постулює, що «задоволеність життям» залежить від задоволеності в окремих сферах життя, а друга – що «задоволеність життям» зумовлює задоволеність в окремих сферах життя [190]. Ідея вивчення «задоволеності» в окремих сферах життя інтуїтивно зрозуміла, однак, єдиної думки про те, які сфери життя слід оцінювати при дослідженні суб'єктивного благополуччя, зарубіжними дослідниками встановлено так і не було [196].

Під автономією розуміється сприйняття своєї поведінки як відповідної власним інтересам і цінностям, а в її основі лежать підтримка і

відсутність контролю з боку інших людей. Потреба в компетентності – це схильність до оволодіння своїм оточенням і до ефективної діяльності у ньому; вона підтримується таким середовищем, яке ставить перед людиною завдання оптимального рівня складності і дає їй позитивний зворотний зв'язок (М. Csikszentmihalyi, 1975; Е. Deci, 1975). Нарешті, під потребою в зв'язку з іншими розуміється прагнення до близькості з іншими людьми, вона розвивається, якщо людина отримує тепло і турботу від оточуючих [185; 188].

Отже, у результаті теоретичного аналізу запропоновано розглядати суб'єктивне благополуччя як складову настанови на життя. Суб'єктивне благополуччя – це когнітивно-емоційна оцінка особою якості власного життя загалом та окремих його сфер, яка формується на основі міри задоволеності потреб (у першу чергу тих, що мають соціальний контекст), еталонних уявлень, сформованих у процесі соціалізації, та об'єктивних (умов життя та діяльності, задоволеності базових потреб, стану здоров'я тощо) чинників, сприйнятих та інтеріоризованих. Воно, з одного боку, створює predisposition до визначення подальшої «життєвої стратегії» – поведінкового компоненту настанови на життя, зокрема, до досягнення евдемоністичного благополуччя через рух до самореалізації; з іншого боку, суб'єктивне благополуччя може бути результатом втілення життєвих цілей. Згідно з теорією К. Ріфф, психологічне благополуччя можна охарактеризувати як складний, інтегральний феномен, що характеризує позитивне функціонування особистості та виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу і залежить від суб'єктивної якості комунікацій особистості з оточуючими. Таким чином суб'єктивне благополуччя обдарованих підлітків виражається через особистісно-психологічний та соціально-психологічний підходи що мають синергетичний зв'язок та складаються з взаємодієвих компонентів суб'єктивного благополуччя зміст яких дозволяє нам говорити про повну задоволеність життям.

1.2 Поняття обдарованості особистості у психологічному аспекті підліткового віку

У сучасній психології та педагогіці все більш пріоритетною стає робота з обдарованими дітьми. Це пов'язано із задачами збереження й розвитку інтелектуального потенціалу України та її духовного відродження. Ні в кого не виникає сумнівів, що прогрес цивілізації залежить від обдарованих людей. Це означає, що суспільство, а слідом за ним і школа, несуть перед обдарованими дітьми відповідальність і зобов'язання зробити все можливе для того, щоб діти могли повністю реалізувати свої можливості для блага й на благо всього суспільства. Ще з давніх часів люди цікавилися природою таланту і геніальності. Обдарованість та талант – обидва терміни використовуються як синоніми відповідно до наукової літератури – і визначається різними дослідницькими парадигмами. [211]

«Геній», «геніальний», «обдарований», «талановитий» це кілька термінів, які розглядаються у питаннях про винятковий інтелект, або обдарованість у дітей. Правильне оцінювання інтелектуальної обдарованої дитини має важливе значення для його батьків та вчителів. Немає простої, узгодженої відповіді на це питання. Визначення інтелекту залежить від багатьох факторів, таких як вірування, культура тощо. Але спробуємо визначити цю багатогранну концепцію: інтелект об'єднує здатність навчитися, розуміти і адаптуватися до різних ситуацій, використовуючи правильні міркування. [259]

Особливо актуально для ідентифікації обдарованих, або особливо обдарованих учнів, методи засновані на психометричній та експертно-науковій парадигмі. Враховуючи, що психометричні (так званий статус – діагностичного, або динамічного орієнтованого процесу) моделі спрямовані на індивідуальний потенціал, який повинен бути ідентифікований для діагностичних, або прогностичних цілей, експертно-наукова парадигма

фокусується більш-менш на особистісних (мотиваційному та навчальному) та соціально-культурних умовах в якій обдарованість (інтелект) відіграє лише невелику роль.[207]. Однак останні спроби науковців були зроблені для об'єднання обох дослідницьких парадигм для розуміння того, що ми називаємо обдарованістю, або талантом.

Для практичних цілей діагностики – психометричні (багатовимірні) моделі обдарованості як і раніше залишається нерозкритими. Діагностика, диференціація між трьома різновидами змінних – прогностичними факторами, модераторами (або каталізаторами Gagné, 2000), критерії – це особливий інтерес для дослідників. Крім того, MMG являє собою типологічну модель обдарованості. [263]

Питанню обдарованості приділялося багато уваги психологами і педагогами. Ідея дослідження природи обдарованості на основі аналізу творчого розвитку людини знайшла своє відображення в концепціях творчої обдарованості таких авторів, як О. Матюшкін, О. Музика, В. Моляко, Б. Шадріков, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, А. Торренс, К. Тейлор та ін. Розвиткові обдарованості на різних вікових етапах присвячені дослідження А. Брушлінського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Т. Кудрявцева, О. Кульчицької, І. Лернера, Р. Пономарьової, В. Штерна та ін.

Соціально-педагогічними проблемами підтримки, адаптації і розвитку обдарованих дітей та молоді займалися І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Марченко, Л. Міщик, І. Мигович, В. Сидоров, О. Пічкарь, Г. Попович, Н. Романова, С. Толстоухова.

Поняття «обдарованість» дослідники розглядають по-різному. Зокрема, досить часто порушуються питання про зв'язок обдарованості з інтелектом, про роль середовища і спадковості в розвитку обдарованості, про механізми функціонування творчої обдарованості та ін.

У психолого-педагогічному й медичному аспектах обдарованість – це синдром типових психофізіологічних і соціально-психологічних відхилень від середньостатистичної лінії розвитку людини, перевищення її за

основними показниками розвитку, насамперед розвитку інтелекту. При цьому чим більше виражена обдарованість, тим більше психологічних проблем самоактуалізації й соціальної адаптації вона викликає. Розрізняють загальну і спеціальну обдарованість

Обдарованість – поняття загальної психології; високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда.

Обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. В нашій країні проблема обдарованості особистості виокремилась у самостійний напрям психологічних досліджень на початку ХХІ століття. О. Музика, В. Моляко, О. Кульчицька, М. Холодна та інші вчені розробляли наукові та практичні основи діагностики обдарованих дітей, навчальні та розвиваючі програми. Аналізуючи сучасну ситуацію дослідження творчих здібностей людини, можна сказати, що й сьогодні відсутній єдиний погляд на трактування поняття «обдарованість».

Високий рівень загальних здібностей – передумова успішного розвитку спеціальних здібностей. Саме в юнацькому віці створюються найсприятливіші умови для їх розвитку в процесі оволодіння основами наук, їх розширення і поглиблення на факультативних позакласних заняттях, в спеціальних гуртках, у школах з спеціальним ухилом (гуманітарним, математичним та ін.), у ліцєях, гімназіях, коледжах.

Розвиток *спеціальних здібностей старшокласників тісно пов'язаний з формуванням інших якостей їх особистості*, від яких залежить результативність діяльності, в ході якої він відбувається. До них належать такі якості, як інтерес до певної галузі знань, самостійність в оволодінні ними, зацікавленість певною діяльністю, любов до неї, витримка, звичка до розумової праці, організованість, наполегливість у роботі, відповідальність

та ін. Як відзначається в багатьох працях (Б. Ананьєв, В. Мясищев, О. Ковальов, А. Ярмоленко, К. Платонов, Л. Умапський та ін.), у процесі діяльності формуються здібності і характер. Саме тісний їх зв'язок приводить до таких психологічних утворень, які називаються «талантом» і «покликанням». [77, с. 258]

Дослідження вчених Р. Стенбергом та Р. Девідсоном [261] проведені у 1980-х і 1990-х роках, надали дані, які підтримують поняття декількох компонентів інтелекту. Багато різних концепцій обдарованості, представлені, хоча і взаємопов'язані кількома способами. Більшість дослідників визначають обдарованість з точки зору множинних якостей, не всі з яких є інтелектуальні. Бали IQ часто розглядаються як неадекватні показники обдарованості. Мотивація, висока самооцінка та творчість є ключовими якостями у багатьох з цих розширених концепцій обдарованості.

Р. Стенберг [183] визначив, що робить дитину обдарованою, описав модель за такими критеріями:

1. Високі показники у одній області в порівнянні з іншими людьми, які утворюють референтну групу.

2. Має потенціал для того, щоб зробити щось, використовуючи цю майстерність.

3. Можливість продемонструвати свої вміння за дійсною та стандартизованою оцінкою.

4. Відносна користь для суспільства, в якому обдарована особа розвивається.

Дж. Рензулі [141]., визначає обдаровані форми поведінки, а не обдаровану особистість. Талановита поведінка що відображає взаємодію між трьома основними кластерами:

1. Людських рис – розумової здатності вище середнього рівня.
2. Високим рівнем відповідальності за завдання.
3. Високим рівнем творчості.

Люди, здатні розвивати обдаровану поведінку, і застосувати їх до будь-

якої потенційно цінної сфери людської діяльності. Особи, які проявляють, або здатні розвивати взаємодію між трьома кластерами, потребують широкого спектру освітніх можливостей та послуг, які зазвичай не надаються через регулярні навчальні програми. Дж. Рензуллі, виокремлює два типи обдарованих дітей:

Тип 1 – включає тих, хто має високий академічний потенціал, діти більш типово визнаються обдарованими.

Тип 2 – включає дітей з високим творчим потенціалом.

Для характеристики поведінки обдарованих дітей він пропонує три компоненти навичок, які взаємодіють:

1. Компонент високих інтелектуальних здібностей (інтелекту): міркування, абстрактне мислення, пам'ять і різні конкретні сфери (музичні, каполярні тощо).

2. Компонент творчості: виробництво оригінальних творів, створення інноваційних рішень для вирішення проблем та адаптація до викликів повсякденного життя.

3. Компонент участі: інтерес, ентузіазм, мотивація, впевненість у собі і потреба в досягненні.

Що стосується наукових досліджень, не існує єдиного способу визначення поняття обдарованості. Деякі автори стверджують, що високий інтелектуальний потенціал є вроджений генетично, а інші, що це розвиток та результати навичок. Цілком ймовірно, що певний інтелектуальний потенціал є вродженим, але він може бути змінений шляхом навчання, або використання здібностей дітей.

Історично, оцінка інтелектуальної частки (IQ) зіграла важливу роль у визначенні та оцінці обдарованої дитини. Навіть сьогодні, із різних причин, інтелектуальна оцінка залишається важливим показником обдарованості. Однак, враховуючи, що існує безліч форм і навичок, щоб визначати інтелект та обдарованість, важливо мати різні інтелектуальні якості.

Термін «обдарованийий та талановитий» при застосуванні стосовно

студентів, дітей чи молоді визначається показниками в яких є інтелект та креативність, які мають високу продуктивність в таких напрямках як художня чи лідерська, або конкретні академічні сфери, які потребують діяльності та не передбачені програмою школи. Це визначення було прийнято частково, або повністю в більшості окремих штатів США, які несуть головну відповідальність за освітню політику в порівнянні з федеральним урядом.

Більшість штатів мають визначення, аналогічне тому, що використовується в штаті Техас: «Обдарований та талановитий студент» означає дитину, або молодь, яка виконує, або демонструє потенціал для виконання на надзвичайно високому рівні досягнення, які порівнюється із іншими однолітками, досвідом, або середовищем і хто демонструє високу продуктивність в інтелектуальній, творчій, або художній сфері; володіє незвичайною здатністю до лідерства; або виділяється в конкретній академічній сфері.

Основними критеріями цих визначень є:

- різноманітність областей, в яких продуктивність може бути виставлена (наприклад, інтелектуальна, креативна, художня, лідерська, академічна),
- порівняння з іншими групами (наприклад, у загальноосвітніх навчальних аудиторіях, або того ж віку, досвіду, або навколишнього середовища);
- використання термінів, які передбачають потребу в розробці подарунка (наприклад, можливості та потенціал).

Найчастіше ідентифікація визначення обдарованих дітей відбувається у школах та призначена для вибору учнів з метою навчання у спеціалізованих програмах школи. Не існує загальнодержавних стандартів ідентифікації. Кожен шкільний округ визначає, скільки учнів він може обслуговувати в рамках своїх програм на основі визначень, та ресурсів.

Дж. Робінсон [169] розглянув небезпеку та недоліки які пов'язані з

ідентифікацією обдарованості та таланту серед учнів. Емпіричні дослідження, лише повідомляли про застереження негативних наслідків. У невеликій кількості зафіксовані випадки, які стосуються ідентифікації обдарованих учнів. Цікаво, що, відповідно до висновків досліджень найбільші застереження щодо спроб ідентифікації спостерігаються від психологів та адвокатів, і, частково, від братів і сестер обдарованих учнів.

Дж. Робінсон [257] вказує на діапазон проблемних випадків, який досягає піку під час розвитку інтелекту учнів, через постійний брак викликів, соціальну ізоляцію, через відсутність можливостей контакту з обдарованими однолітками, проблемами особливо для обдарованих дівчат (особливо в математиці та в науках) завдяки ролевим очікуванням, байдужістю, або навіть відмовою від комунікацій із батьками, братами і сестрами, вчителями, до психіатричних ризиків, наприклад нервової анорексії.

Виокремлюємо загальні критерії, які батьки повинні використовувати, щоб вибрати кращу програму для своєї дитини:

- здатність та досягнення дитини;
- тести та оцінки;
- стандартизоване національне тестування;
- можливість IQ;
- креативне та критичне мислення;
- досягнення.

Рекомендації від:

- вчителя;
- батьків;
- бажання дитини;
- однолітків.

Поведінкові критерії.

Батьки повинні знати про критерії, які використовує їх школа, і запитати, як їх дитину оцінювали для вибору в обдарованій програмі. Деякі школи вперше вибирають групу учнів, які будуть оцінюватися, щоб

визначити, чи вони можуть претендувати на цю програму навчання.

Характеристика / ознаки обдарованих дітей

Ось деякі особливості обдарованих учнів, на які батьки повинні звернути увагу:

1. Обдаровані учні часто є ідеалістами та перфекціоністами.
2. Обдаровані учні можуть відчувати підвищену чутливість до власних і інших очікувань.
3. Обдаровані учні асинхронні.
4. Деякі обдаровані учні є «картографами» (послідовними учнями), а інші – «лідерами» (просторовими учнями).
5. Обдаровані учні можуть бути настільки далеко випереджати своїх однолітків, що вони вже знають половину навчального плану перед початком навчального року.

Серед наших вчених Г. Костюк [77] пояснює обдарованість як особистісну здібність людини, яка має від природи певну силу, що спонукає її до розвитку певних здібностей. Під здібностями даний науковець розуміє ознаки людської особистості, що визначають цілеспрямовану діяльність та розвивають успіх. Природні властивості які створюють внутрішні умови для подальшого розвитку вмінь людини він визначав як задатки, які були певною мірою реалізовані.

О. Музика, В. Моляко [93,91] зазначають, розвиток творчих здібностей веде до виникнення творчої обдарованості – інтегрального особистісного утворення. Обдарованості, яка б розвивалася на основі виконавських здібностей, не існує. Як про психологічний феномен можна говорити лише про творчу обдарованість, котра виникає на основі розвитку творчих здібностей.

О. Кульчицька [2] розглядає обдарованість як складне явище, яке включає в себе когнітивні, особистісні, сенсорні якості певної людини. Також, даний автор визначаючи поняття «обдарованість», включає у нього такі елементи як великий інтелектуальний рівень, вміння людини бути

творчим та наполегливим, емоційна складова при виконанні справи, певний інтерес до тієї галузі якою займається людина та бажання успіху.

На сьогодні цікавими й актуальними є наукові дослідження Н. Завгородньої [2] з питання навчання обдарованих учнів. Вона вважає, що інтелектуальні (розумові) здібності – здатність людини робити інтелектуальну роботу, яка є досить напруженою. Це вимагає від індивіда спостережливості до об'єктів, вміння аналізувати, узагальнювати та запам'ятовувати ситуацію. Розвиток та набуття цих вмінь у процесі розумової діяльності проявляться у різноманітних видах праці застосовуючи закон міні/мах, а саме найвища продуктивність /найменші затрати енергії.

В. Шмаргун [153] вивчав інтелектуальні якості особистості продиктовані намаганням подолати існуючий розрив інтелектуальних і особистісних аспектів. Вважає, що зміст єдності інтелектуального й особистісного обумовлюється єдністю їх психологічного механізму, в якому не існує, як безособистісного інтелекту так і неінтелектуальної особистості. Будь-яка інтелектуальна якість особистості будучи складним інтегральним утворенням, з характерними різнорівневими зв'язками - являє собою моносистему, яка є підструктурою такого системного утворення, як особистість.

Досліджуючи індивідуальний розвиток навичок, за Д. Ельконіном, можна вбачати ротацію дієво-операційних та особистісно-мотиваційних елементів. Такі вчені як Д. Богоявленський і В. Шадриков [144]. запропонували наступні критерії обдарованості:

- за формою обдарованості (очевидна, або прихована);
- за ступенем сформованості обдарованості (активна, або потенційна);
- за широтою проявів обдарованості (загальна, або спеціальна);
- за особливостями вікового розвитку обдарованості (рання чи пізня);
- за видом діяльності та сферою психіки, яка забезпечує цю обдарованість.

Відповідно до означених у психології сфер обдарованості В. Моляко [91] виділяє такі її види і особливості:

1. Інтелектуальна – вид обдарованості, який забезпечує швидке оволодіння основними поняттями, запам'ятовування та зберігання інформації.

2. Академічна – вид обдарованості, який проявляється в особливих здібностях до навчання та успішності вивчення окремих навчальних предметів.

3. Творча – особливий вид обдарованості, який породжується здатністю продукувати нові ідеї та відзначається високим рівнем оригінальності, нестандартності, гнучкості і швидкості мислення.

4. Лідерська (соціальна) – виняткова здібність встановлювати зрілі конструктивні взаємини з іншими людьми.

5. Художня – вид обдарованості, яка забезпечує високі досягнення в галузі художньої творчості й виконавської майстерності в музиці, живописі, скульптурі, літературі, акторському мистецтві.

6. Психомоторна – вид обдарованості, в якій виявляється зацікавленість до діяльності, яка вимагає точної моторики; володіння зорово-моторною координацією; цікавість до руху (біг, стрибки, танці); наявність широкого діапазону руху.

Узагальнюючи вище сказане, зазначаємо, аналізуючи сучасну ситуацію дослідження творчих здібностей людини, можна сказати, що й сьогодні відсутній єдиний погляд на трактування поняття «обдарованість». Тому ми опираємося на визначення Г. Костюк та І. Якимової [77; 162, с. 158], що обдарованість є комплексною якістю, яка включає в себе елементи спадковості, сукупність задатків, різні види здібностей, властивості темпераменту, вплив соціальних факторів (навчання, виховання, сфери взаємин). Отже, обдарованість може бути потенційною, такою, що представляє собою лише певні можливості для високих досягнень, які ще не реалізовані в даний момент у діяльності дитини та актуальною –

проявленою, очевидною, тобто розпізнаною вчителями, психологами, батьками. Дітей, які демонструють актуальну обдарованість, називають талановитими.

Незважаючи на окремі відмінності у трактуванні поняття «обдарованість» в нашому дослідженні учні мають передусім високий рівень розвитку спеціальних здібностей людини (у тому числі інтелектуальних), який дозволяє досягти особливих успіхів у певній діяльності.

З настанням статевої зрілості, фізичних змін, таких як статеве дозрівання, збільшення зросту, виникають когнітивні, емоційні та соціальні зміни у житті підлітка. Підлітки розвивають здатність мислити абстрактно, більше використовують свій розум, висловлюються більш ефективно та науково. Вони розвивають моральне судження, відносини із однолітками, має велике значення все, що супроводжує підвищену незалежність від батьків. Отримують досвід перших знайомств та романтичних переживань. Підлітковий вік – це період пошуку ідентичності та вибору пріоритетів у подальшому житті.

Очевидно, що серед науковців існує величезна розбіжність у розумінні поняття «підлітковий вік». Більшість із них відзначає, що це вік від 10 до 25 років, і тому «підлітковий вік», як правило, ділиться на під-етапи. Теоретики і клініцисти історично відрізнялися в хронологічному визначенні цих під-етапів. Л. Найнштайн [234] та ін., часто консультуючись із позицією клініцистів, визначає ранній юнацький вік приблизно від 10 до 13 років, середню юність приблизно від 14 до 16 років і пізній юнацький вік приблизно від 17 до 21 року.

Л. Штайнберг [167; 182; 256] раніше вказував, що рання підліткова підгрупа це (від 10 до 13 років), середня (від 14 до 18 років) і пізня (від 19 до 22 років), однак у недавніх публікаціях (2014 та 2017р.) до пізньої підгрупи входить вік до 25 років.

Д. Елліотт і С. Фельдман. [198;199] описали ранній підлітковий вік від 10 до 14 років, середній юнацький вік становить від 15 до 17 років, а пізній юнацький вік – 18 років, до середини 20-х років.

Нарешті, Ж. Арнетт [256]. запропонував вилучити вік від 18 до 25 років із визначення «підлітковий вік» на користь нової окремої фази людського розвитку – «початковий розвиток дорослого населення». Інші науковці, які досліджують людей до моменту 20-річчя, включають поняття «юність», «twixters» і «adultescents».

Поняття «підлітковий вік» означає надзвичайно неоднорідну соціально-демографічну категорію. Молодість характеризується тим, що її громадяни належать до іншого статусу за їх віком, статтю та соціально-економічним становищем. Соціологічні проблеми «підліткового віку» стосуються засобів присвоєння цього статусу, уявлень, на які вони посилаються, поведінки, яка викликає у зацікавлених сторін та їх окремих головних дійових осіб (дорослих) або колективних (соціальних, економічних інституцій та політики). Отже, підлітковий вік – це період швидкого когнітивного розвитку.

Один із засновників психології, швейцарський психолог Ж. Піаже[167] описав підлітковий вік як період життя, в якому думка індивіда починає приймати більш абстрактну форму і той період коли егоцентричність думки зменшуються. Це дозволяє людині думати і міркувати в більш ширшій перспективі, із огляду на своє майбутнє. Протягом чотирьох-п'яти років цього етапу дитина стає все більше і більш кваліфікованою в обробці своїх розумових операцій. Як зазначають Ж. Піаже та С. Інгалдер, «логічна форма суджень і міркувань у підлітка організована вже у більш-менш нерозривному зв'язку із їх змістом, тобто розумові операції вважаються вірними, а не простими уявленнями про світ».

У порівнянні із дітьми, підлітки частіше ставлять під сумнів твердження інших людей, і менш схильні приймати факти як абсолютні істини. Завдяки своєму досвіду за межами сімейного кола вони дізнаються,

що правила, які здавалися їм абсолютними, насправді відносні. Вони починають розрізняти норми, встановлені здоровим глуздом (наприклад, щоб уникнути смертельної небезпеки), а також ті, що базуються на культурних нормах (етикет), це та відмінність, яку не роблять маленькі діти.

Самосвідомість – це представлення того, що людина має, хто вона є, її думки, вірування, моральні якості, ролі тощо. У ранньому підлітковому віці пізнавальні процеси призводять до більшої самосвідомості, більшої обізнаності із іншими, їхні думки та судження, вміння відображати абстрактні та майбутні можливості, а також здатність одночасно розглядати численні можливості. У результаті підлітки відходять від простого, конкретного та загального опису, характерного для маленьких дітей, які визначають себе за своїми фізичними рисами (наприклад, я дівчина, і я брюнетка): визначають себе на підставі своїх цінностей, думок (приклад: я майбутній еколог).

Ще один важливий аспект психологічних особливостей формування особистості підлітка є самооцінка. Всупереч поширеній думці, немає емпіричних доказів суттєвого зниження самооцінки у підлітковому віці. «Самооцінка» коливається швидко і може викликати серйозні психологічні проблеми тривожності.

Наукові дослідження часто зосереджується на підлітковому романтичному житті через їх ризики. Проте деякі дослідники зосереджують увагу на соціальному аспекті та застережені у тих явищах, що виникають у підліткових відносинах. Дійсно, для підлітків поширені романтичні стосунки: вони цілуються, тримаються за руки, відчують себе у любові, вважають себе парами і представляють себе у спілкуванні із своїм другом по відношенню до свого соціального середовища.

Питання соціалізації залишається важливим для підлітків, для того, щоб їх адаптація у соціальному середовищі відбулася без значної шкоди. Але що таке соціалізація в загальному сенсі. Всі дослідники з цього питання погоджуються визначити «соціалізацію» як те, що веде людей до соціальної

норми, способів буття та цінностей, що впливають з такого суспільства.

З раннього віку людина вчиться взаємодіяти із іншими. Спочатку зі своїми батьками, братами, сестрами, потім із іншими членами своєї сім'ї та іншими родичами. Вона проводить свій час у парках, дитячих садках, дошкільних закладах та школах. Деякі особистості також із раннього дитинства приєднуються до спортивних груп, таких як футбол, танці, хокей, або катання на ковзанах. Ці соціальні процеси продовжуються до юнацького віку, потім продовжуються і у дорослому віці. У сенсі міжособистісних відносин підлітковий вік є ключовим періодом у процесі існування людини, тому що саме на цьому етапі підліток і соціалізується. Дійсно, підлітковий вік – це час, протягом якого людина має новий соціальний досвід, час, який допомагає йому себе стверджувати, визначити його інтереси і розвинути свою самооцінку.

Різноправні групи іноді можуть сприяти антисоціальній поведінці, наприклад коли справа стосується підлітків із більш неблагополучних прошарків. Вони звертаються до злочинності, щоб протиставляти себе суспільству. Почуття приналежності може бути дуже сильним у таких групах, але їх антисоціальні дії не приймаються у цих громадах. Можна сказати, що проблема соціалізації серед підлітків полягає у тому, що будуючи свою самооцінку вони часто стикаються із проблемами. Прикладом цих відносин може бути конфлікт у сім'ї, школі, серед друзів, груп-одноліток та позашкільної діяльності.

Сім'я, практика виховання дітей, взаємовідносини між поколіннями багато в чому змінилася у нашому суспільстві протягом останніх трьох-чотирьох десятиліть.

Я. Рябчич [113.с.154] визначив провідні механізми та інститути соціалізації підлітків відповідно до трьох виділених груп.

1. «Норма» такими механізмами та інститутами виступають копіювання, школа та компанія.

2. «Суїцидальні ідеації» – навіювання, конформність, самореалізація,

література та інтернет.

3. «Суїцидальні наміри» – ідентифікація, соціальна фасилітація та родина.

Важливо підкреслити, що за результатами емпіричного дослідження, родина виступає провідним інститутом соціалізації у підлітків з «групою ризику». [114. с. 154]

Ще однією психологічною особливістю поведінки, є те, що підліток раптово хоче припинити своє дитинство порівнюючи зі своїм бажанням, своїми ідеалами, моделями ідентифікації та інтересами, що виходять із дитинства. Підліток шукає нові джерела інтересу та задоволення. Йому також важливо відійти від своїх батьків, навіть якщо це символічна відстань.

Отож, основні психологічні особливості, які спостерігаються у підлітковому віці: інтелектуальний розвиток; емоційна вразливість; розвиток волі; розуміння соціального середовища; зміна об'єкта кохання; заклик до ідеалу (високі стремління); період ідентифікації себе в суспільстві; конфлікти; відчуття приналежності; автономність.

Однією з основних функцій психічної діяльності є адаптація до нових ситуацій. Це форма інтелекту, що гарантує гарне навчання, накопичення, абстракцію та запам'ятовування знань.

Дійсно, керуючись формальною логікою можемо вивести декілька висновків та припущень, без звернення до фактичного спостереження. Доступ підлітка до знань, надає йому змогу транспозиціювати логічні операції переходячи від конкретних маніпулювань, до змістовних ідей.

Психічна діяльність у підлітковому віці все ще відрізняється від психічної активності дорослого, даючи зрозуміти всі аспекти його досвіду, збагачується контактами із новими групами та соціальними інституціями. Розвивається поняття про дружбу, мораль, релігію, справедливість, естетику та любов. Звичайно, не всі підлітки створюють оригінальні теорії. Багато підлітків приймає без опору встановлені вірування. [198]

Ж. Еліот [199] вважає, що конфлікт є невід'ємною частиною життя. На думку психоаналітиків, підлітки зазнають афективного життя, їх адаптація вимагає мобілізації всіх психологічних захисних сил для інтеграції емоційних спалахів та імпульсів у життя.

Психологічні механізми захисту все ще є дуже рудиментарними, або архаїчними, і показують регресивну поведінку, яка проявляється від надлишкових моделей у поведінці, таких як булімія, анорексія, агресивність, поширення невротичних або психотичних станів. З моменту народження людина відчуває емоції: гнів, радість, відразу, смуток, сором і т. д. Основні фактори, що викликають емоції, виникають в ході певних ситуацій.

Однією із головних характеристик підліткового віку є конфронтація стосовно нових подій. С. Холл стверджував, що зміна соціального розвитку була пов'язана із трансформацією людського суспільства впродовж десятиліть після війни. На відміну від попередніх вчених, які визначали, що підлітковий етап починається у віці 10 років, С. Холл вважав, що підлітковий вік охоплює вік 14-24 роки. [260] Зрештою, С. Холл вважав стадію підліткового віку просто зміною людського досвіду [182].

Цей етап життя тепер загально прийнято вважати невід'ємною частиною людського стану, але, і віковий діапазон, який вписується в цю нову стадію розвитку, весь час змінюється. Розглянемо соціальні процеси та особливості підліткового віку. «Підлітковий вік по суті є часом стресу».

Протягом того часу, коли С. Холл [260].запропонував визначати вік підлітків, який збігається із сучасними поглядами на формування зрілого віку, закони про дітей забороняли дітям у віці до 16 років працювати. Закони про освіту були також сформовані із метою збереження дітей у середніх школах [183]. Деякі характеристики, які визначали підлітковий вік для С. Холла, включали підвищений рівень уваги, ризиковану поведінку та сильну залежність від дружби [239]. С. Холл запропонував, що перегляд медіа контенту та читання детективних романів сприяють небезпечній поведінці, яка включає збільшення злочинної активності та ризикованої поведінки щодо

сексу та вживання алкоголю [166] Холл також торкався різних біологічних змін, які розвивались у підлітковому віці, в основному це стосуються статевого дозрівання [166]. Фізичний ріст і розвиток відбувається протягом певного періоду часу, дівчата та хлопчики відрізняються темпами зростання [179]. Батьківство могло починатися віком від 13 до 14 років [239].

Дослідники визначили інші компоненти, які також відіграють роль у формуванні ідентичності, такі як ідентифікація за статтю, етнічною групою. Нові пізнавальні здібності, досягнуті під час підліткового віку, також можуть призвести до нових почуттів егоцентризму, в якому підлітки вважають, що можуть робити що завгодно і що вони знають краще, ніж будь-хто інший, включаючи їх батьків [205]. Підлітки, дуже самосвідомі, вони часто створюють уявну аудиторію, в якій відчують, що всі постійно стежать за ними [239]. Оскільки підлітки так багато думають про себе, вони помилково вважають, що треба думати і про них [249].

У підлітковому віці спостерігається великий ступінь психологічного зростання, оскільки діти роблять корективи у своїй особистості через швидкий фізичний та сексуальний розвиток, який характерний для цього періоду життя.

Перейдемо до аналізу психологічних чинників суб'єктивного благополуччя у підлітковому віці. Переживання благополуччя (або неблагополуччя) інтегративне, на нього впливають різні сторони буття підлітка, в ньому злиті багато особливостей ставлення підлітка до себе і навколишнього світу. Поняття «суб'єктивне благополуччя», яке досить широко використовується в зарубіжній психологічній літературі, предметом пильної уваги у вітчизняній психології стало порівняно недавно.

Суб'єктивне благополуччя підлітка передбачає наявність соціально-нормативних ціннісних установок, реалізація яких визначається всією сукупністю умов соціалізації. Воно пов'язане також зі стереотипами, які вироблені суспільством та сприймаються підлітком в процесі соціалізації. Коли підліток потрапляє в те чи інше соціальне оточення та приймає норми та

правила цього оточення, він автоматично засвоює ті риси, які притаманні цьому суспільству.

Поняття задоволеності і благополуччя підлітка будуються на суб'єктивному емоційно розфарбованому відношенні до змістовних подій і явищ. Внутрішній комфорт, духовна рівновага, задоволеність якістю життя дозволяють підлітку відчувати себе щасливим.

Розвиток знань про благополуччя відбувається досить незалежно в руслі окремих шкіл і напрямів, стимулюючи їх власною логікою і не завжди перетинаючись. Невирішеною залишається проблема розробки єдиного поняття, хоча аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних психологів дає можливість виділити загальні характеристики феномена.

Л. Куліков [79] виділяє три компонента, з яких складається суб'єктивне благополуччя: задоволеність життям, позитивні емоції і негативні емоції. Суб'єктивне благополуччя тим вище, чим більше у людини позитивних емоцій, чим менше негативних емоцій і чим більше задоволеність власним життям, яка не є чисто емоційною оцінкою, а включає момент когнітивного судження. В даний час ця структура загальновизнана, іноді вона видозмінюється або розширюється.

Функціональна побудова суб'єктивного благополуччя досить неоднозначна. Р. Шаміонов [147] виділяє чотири основні функції, що знаходяться у взаємозв'язку один з одним:

1. «Регулятивна функція» (функція адаптації) – регламентує самопочуття, внутрішнє особистісне відношення до взаємин із зовнішнім світом, забезпечуючи ідентичність поведінки особистості до вимог соціального оточення, досягнення внутрішньої особистісної комфортності, а також самоприйняття в соціумі.

2. «Функція управління когнітивними процесами» – забезпечує адаптацію і інтеграцію особистості в соціумі, реалізує їх з перманентним співвідношенням, моделюванні, структуруванні консолідації в індивідуальному когнітивному просторі.

3. «Функція розвитку» – призводить в рівновагу всю систему, забезпечуючи творчий рух як в бік внутрішнього саморозвитку, так і в бік забезпечення зовнішніх умов для задоволення вищих потреб (таких як реалізація поставлених цілей, здібностей, розвиток власної особистості та інших.

4. «Поведінкова функція» – забезпечує вибір стратегій поведінки в залежності від локусу благополуччя та направленості особистості. Таким чином, з моменту початку вивчення суб'єктивного благополуччя особистості по теперішній час відбулася істотна зміна з огляду не тільки на саме поняття даного складного психологічного явища, але і на його структуру, механізми формування, а також на його функції.

Б. Барбером, Х. Столзем, Д. Олсеном [174] були встановлені психологічні чинники які пов'язані із суб'єктивним благополуччя в різних сферах життя з високим, середнім та низькими рівнями доходів країн, а саме: особистість та внутрішні ресурси; сімейні відносини та підтримка батьків; соціальна підтримка (включаючи виховання дітей, однолітків та інших дорослих); шкільне життя (буллінг пов'язаний із шкільним середовищем); особистість та внутрішні ресурси.

Є. Дінер та Д. Вірдз у 2009 році [196] виокремив чотири групи підлітків:

Група 1 – стосується підлітків, які мають глобальний підхід у біопсихосоціальній логіці здоров'я та благополуччя. Ця група більшості підлітків представляє узгоджену сукупність концепцій навколо поняття благополуччя. Однак, слід відзначати значну різницю в теорії та практиці. Ми опишемо цю групу як ті, що мають «біопсихосоціальний» підхід.

Група 2 – об'єднує підлітків, яких ми могли б назвати «незадоволеними життям», в тій мірі, в якій вони одночасно є найбільшим споживачем психоактивних речовин, вони вважають, що це чинник благополуччя і вони менш поважають сімейні та соціальні норми (хоча ми повинні бути обережними у висновках через низьку кількість досліджених факторів).

Група 3– складають підлітки, чий підхід в основному зосереджений на

суб'єктивному благополуччі.

Група 4 – представляє радикально-біомедичний підхід до здоров'я та благополуччя.

Що стосується саморозвитку, ми можемо згадати тут теорію самооцінювання [253], що свідчить про те, що стиль виховання є основоположним у відносинах та їхнього благополуччя.

Є. Кочарук [223] досліджував взаємозв'язок між батьківською підтримкою та незалежним розвитком підлітків, їхнім благополуччям серед учнів віком від 14 до 18 років в середній школі у Туреччині.

Продовження вивчення чинників благополуччя у Іспанії досліджено іншими вченими, підлітки (від 10 до 15 років) визначають їхнє благополуччя і які фактори у цій віковий період. Ці діти визначили ключовий фактор їх благополуччя, будучи стосунки із родиною та друзями.

Важливими чинниками є зв'язки із друзями та основні потреби. Паломар-Лівер і Вікторіо-Естрада [238] у 2014 році провели дослідження близько 1000 підлітків з бідних мексиканських домогосподарств. Чинниками суб'єктивного благополуччя цих підлітків була залежність від позитивної самореалізації, концепції самооцінки, позитивної взаємодії із батьками (шанобливе відношення, розуміння) і з друзями (підтримка), важливістю набуття даних особистостей освіти, відсутність емоційного розладу (стресу або депресії).

Розглянемо фактори, пов'язані із шкільним середовищем. Суб'єктивне благополуччя ідентифіковані в літературі, аналогічні тим, які виявляються в суб'єктивному аналізі поняття «добробуту»: батьківська підтримка та поведінка батьків; психологічні фактори та проблеми поведінки; навчальний контекст; шкільне життя.

Коли цілеспрямованість дітей і молоді зрозуміла, школа стає важливим фактором. Розглянемо, як молодь проводить в цій установі великий проміжок часу. Шкільне середовище відіграє важливу роль у житті дитини та може бути пов'язане як із позитивним, так і з негативним досвідом. Дослідження вчених (Гьєрн, Альвен і Естеберг [217]) у 2007 р. пов'язують це життя із різними

шкільними стресами, такими як: домагання, шкільний тиск і погане самопочуття, непорозуміння із учителями. Крім того, було встановлено, що дівчата повідомляють про вищі рівні стресових симптомів.

З 1984 року щорічно оприлюднюється соціальний звіт Німеччини, як соціально-економічної структури, спільно із Федеральним статистичним управлінням (DESTATIS), Gesell, Інфраструктури соціальних наук та знання (GESIS), Берлінського центру соціальних досліджень (WZB) (DESTATIS та ін., 2008). Попередня оцінка даних та результатів добробуту проводиться GESIS, WZB та секцією соціальних показників Німецького товариства. Соціологи також у 2007 році провели наукову конференцію на тему «Суб'єктивний добробут і суб'єктивні показники якості життя» [237].

Дослідження суб'єктивного добробуту молоді у Великобританії досліджується по всій країні за критеріями достатнього доходу, доброго здоров'я, задоволеності роботою та стабільних соціальних відносин, безробіття. З іншого боку, захворювання та погані сімейні стосунки роблять людей більш незадоволеними. [236]

Фактори суб'єктивного добробуту методично правильні і в точному розмірі показують їх рівень. Напрямок у вивченні добробуту дітей у Великобританії є «Дослідження доброго дитячого життя», яке було публічно представлено у лютому 2009 року. Це великий масштаб дослідження про суб'єктивне благополуччя підлітків. Дослідження було проведено за замовленням благодійної лондонської організації «Дитяче товариство» із 2005 по 2009 рік. Метою дослідження було – провести публічні дебати з приводу росту благополуччя серед підлітків у Великобританії на початку 21 століття. Крім того, мова йшла про можливі дії для батьків, у школі, політикам та суспільству для поліпшення дитинства. Дослідження базується, зокрема, на інтенсивному обстеженні дітей та підлітків. Такий підхід дозволяє дітям говорити прямо про себе через інтерв'ю. Вони виходили із трьох ключових питань (передумов, перешкод та потенціалу для поліпшення дитинства), у ході якої запитали їх думку про сім загальних тем: друзі, стиль життя, цінності,

школа, здоров'я та гендерна нерівність.

А. Міхалос [232] вказує, що розуміння терміну «суб'єктивне процвітання» не можна розглядати лише як «задоволення життя». Це динамічне поєднання багатьох аспектів та різних факторів, що має значні наслідки, воно вимагає показників, які виходять за межі питань одного предмета, що вимагають «простого» задоволення у житті.

У підсумку, ми виокремлюємо психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підліткового віку:

- шанобливе відношення;
- розуміння особистості;
- сімейні відносини – батьківська підтримка та поведінка батьків; позитивний взаємозв'язок між батьківською підтримкою та незалежним розвитком підлітків;
- стабільні соціальні відносини у шкільному житті (відсутність булінгу), рівень навчання;
- стосунки із друзями, підтримка друзів, зв'язки із друзями;
- основні потреби та залежність від позитивної самореалізації;
- концепція самооцінки; задоволеність роботою;
- відсутність емоційного розладу (стресу або депресії);
- добре здоров'я;
- психологічні фактори та проблеми поведінки;
- достатній дохід;
- стиль життя;
- цінності;
- гендерна нерівність.

В нашій роботі далі ми будемо емпірично досліджувати та встановлювати психологічні чинники суб'єктивного благополуччя академічно та інтелектуально обдарованих підлітків які навчаються у класах з поглибленим вивченням фізики та математики в інтернатних умовах навчання й проживання та ліцею денного навчання.

1.3 Обґрунтування психологічних чинників суб'єктивного благополуччя учнів в умовах спеціалізованої школи-інтернату

Отже, у результаті аналізу наукових уявлень про зміст суб'єктивного благополуччя його структури та основних чинників ми побудували власну теоретичну модель чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків, виокремив підходи які намагаються надати відповіді на визначення суб'єктивного благополуччя учнів фізико-математичного напрямку та встановлення чинників суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах інтернатного навчання та проживання.

Найбільш вдалим сегментом, на думку дослідників, є шестикомпонентна теорія К. Ріфф, базисом якої слугують ключові концепції (розробленої в руслі гуманістичної психології), що так чи інакше стосуються проблеми позитивного психологічного функціонування. Відзначаючи обмеженість гедоністичного підходу у вивченні психологічного благополуччя особистості, К. Ріфф створила теорію, що спирається на аналіз концепцій, пов'язаних із позитивним функціонуванням особистості (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.)

Згідно з теорією К. Ріфф, суб'єктивне благополуччя обдарованого підлітка характеризується як складний інтегральний феномен, що передбачає наявність системи особистісних цінностей і уявлень про світ, наявності емоційних та поведінкових стереотипів, різноманітних комунікативних навичок, особистісних якостей, цілей у житті, загального рівня інтелекту, що проявляється в задоволеності життям.

Проаналізувавши психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків у попередньому розділі ми вирішили, що для підлітків з інтелектуально-академічною обдарованістю (фізико-математичного напрямку навчання) спеціалізованої школи-інтернату

встановити наступні психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків (рис. 1.1).

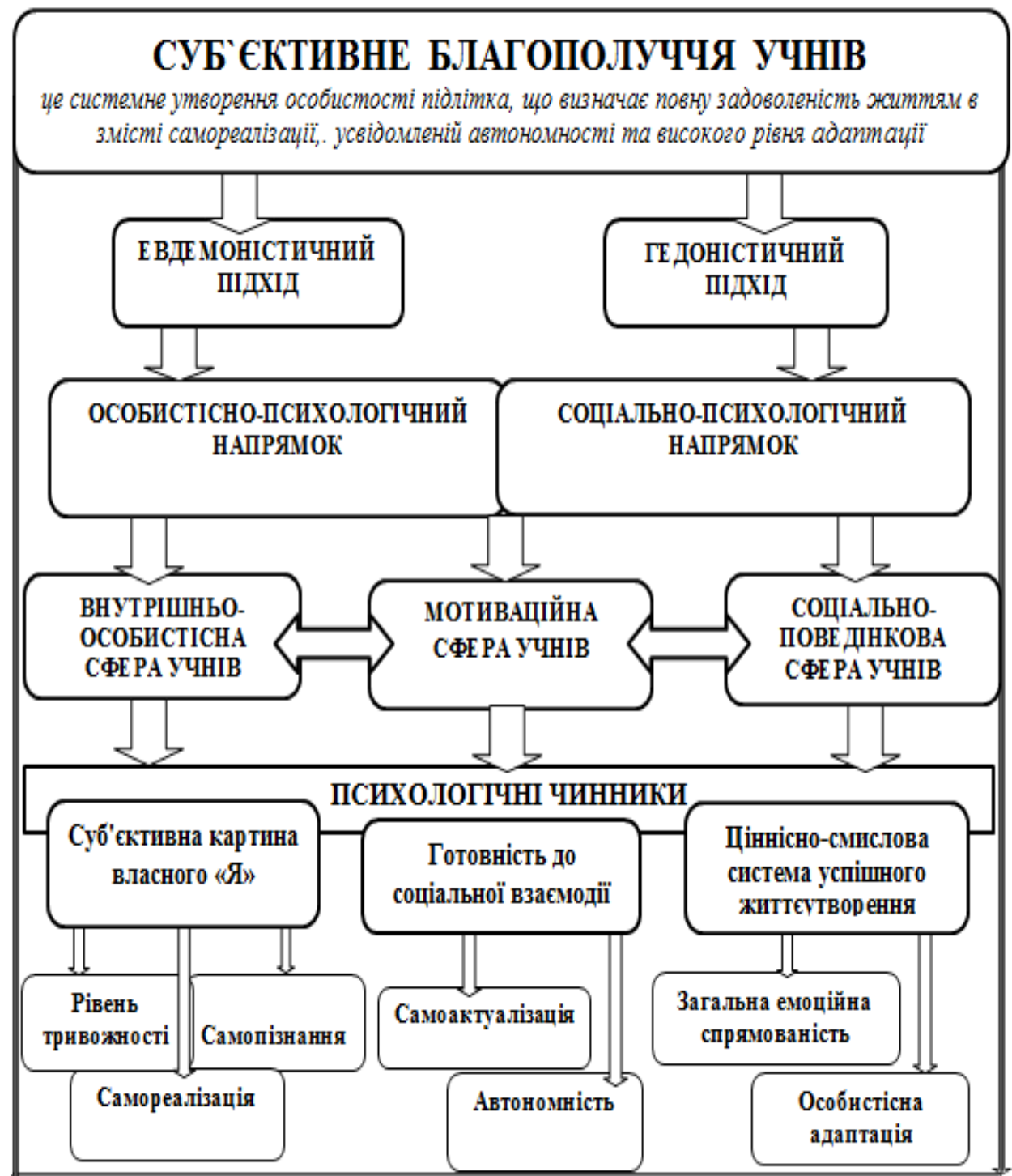


Рис. 1.1 Теоретична модель суб'єктивного благополуччя учнів

Як бачимо в цій моделі відображено два підходи – евдемоністичний та гедоністичний. В евдемоністичному підході

розглядаємо ефективну взаємодію зі світом, реалізації умінь, позитивні стосунки. В гедоністичному підході – суб'єктивне благополуччя як відчуття, які пов'язані з досягненням задоволення, відсутністю негативного ефекту та наявності позитивних емоцій. В кожному з підходів ми бачимо пов'язані між собою напрямки. В евдемоністичному підході – це особистісно-психологічний напрямок, в гедоністичному підході – це соціально-психологічний напрямок. Через ці синергетично пов'язані між собою напрямки, ми виділили три сфери, які мають взаємозв'язок: внутрішньо – особистісна сфера учнів, мотиваційна сфера учнів, соціально-поведінкова сфера учнів. Всі три сфери мають психологічні чинники які представлено як суб'єктивну картину власного «Я», готовність до соціальної взаємодії та ціннісно-сислової системи успішного життєутворення.

У внутрішньо-особистісній сфері учнів психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя – рівень тривожності особистості, самореалізація, суб'єктивне розуміння щастя (самопізнання).

У мотиваційній сфері – самоактуалізація та автономність. Під автономністю розуміється сприйняття своєї поведінки, що відповідає власним інтересам і цінностям, а в її основі лежать підтримка і відсутність контролю з боку інших людей.

У сфері соціально-поведінкових взаємин учнів – особистісна адаптація, загальна емоційна спрямованість.

Таким чином встановлюємо, що суб'єктивне благополуччя – це системне утворення особистості підлітка, що визначає повну задоволеність життям та проявляється у самореалізації, усвідомленій автономності та високому рівні адаптації. Суб'єктивне благополуччя обдарованого підлітка передбачає наявність різноманітних психологічних чинників, що в узагальненому вигляді представлено як суб'єктивну картину власного «Я», готовність до соціальної взаємодії та

ціннісно-смислової системи успішного життєутворення.

Суб'єктивне благополуччя обдарованої дитини на сьогоднішній день є важливим завданням нашої країни, особливо це питання розкривається у навчальних закладах з індивідуальною програмою навчання, такі як ліцеї. Конкурсний відбір допомагає відібрати найкращих, найбільш здібних, але всі діти різні, із своїми особливостями характеру, типу інтелекту, провідною формою сприйняття інформації, цілями, стилем поведінки, організацією навчання, загальними психологічними особливостями особистості. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, допомоги у розкритті її сторін, формуванні цілісної гармонійної особистості. Ця мета ставить перед педагогами і психологами складні завдання, що потребують структурного, системного і послідовного розв'язання.

Кожна дитина є окремою індивідуальною особистістю і супровід її включає багато аспектів: педагогічний, соціальний, виховний, психологічний, здоров'язберігаючий, які мають бути інтегровані в єдину систему, працювати злагоджено і взаємно доповнювати один одного. Обдарованість є характеристикою, що вирізняє людину/дитину з-поміж інших, але при цьому вона «нагороджує» чутливістю, вразливістю до подій навколишнього світу. Не отримуючи підтримки власних поглядів, очікувань така дитина може закритись, втратити інтерес і насагу до навчання. Ускладняється ситуація ще й тим, що діти, про яких ми говоримо – підлітки, вік, коли дитина дуже швидко розвивається, починає розуміти себе як дорослу самостійну людину, у неї остаточно формується самооцінка, самоусвідомлення, система цінностей, вона інтегрується у широкий суспільний простір, щоб у подальшому досягти своєї мети, життєвого успіху, самоактуалізуватися через свою професійну діяльність, досягти свого власного акме. І тому ми маємо спрямувати свою діяльність на супровід обдарованої дитини, надавати їй розуміння, підтримку, прийняття. Одним із варіантів таких дій є

створення «ситуацій успіху» на уроках, коли педагог, знаючи дитину, її здібності і особливості, може допомогти відчувати успіх, закріпити цей алгоритм дій для подальшого його застосування у житті дитини. Це підвищить успішність учня, психологічний комфорт, впевненість у собі, віру у свої здібності і сили.

Але часто обдаровані діти, мотивовані на досягнення, в ситуаціях де від дитини вимагається прояв її здібностей на найвищому рівні (іспити, ЗНО), можуть відчувати тривожність, занепокоєння, втрату впевненості у собі, особливо це спостерігається в гомогенних колективах за рівнем здібностей. І в найгіршому випадку це може призвести до появи невротичних проявів особистості, унеможливлення гармонійного розвитку та подальшої соціалізації. Тому необхідно проведення діагностики психологічних особливостей дітей, в тому числі і рівня їх тривожності, мотивації досягнення. Це допоможе визначити пріоритетні напрямки впливу на обдаровану молодь, створити тренінгові програми для подальшої мінімізації впливу негативних чинників ситуації досягнення та сприятиме формуванню стресостійкості, мотивації досягнення успіху. Комплекс таких заходів зможе вирішити деякі завдання психологічного супроводу обдарованих учнів, допомогти гармонійному розвитку дитини.

Висновки до розділу 1

У розділі окреслено основні підходи до розуміння суб'єктивного благополуччя, проаналізовано особистісно-психологічні та соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя, запропоновано теоретичну модель суб'єктивного благополуччя учнів.

Отже, у результаті теоретичного аналізу запропоновано розглядати суб'єктивне благополуччя, спираючись на теорію К. Ріфф, як складний інтегральний феномен, що передбачає наявність системи особистісних

цінностей і уявлень про світ, наявність емоційних та поведінкових стереотипів, різноманітних комунікативних навичок, особистісних якостей, цілей у житті, загального рівня інтелекту, що проявляється в задоволеності життям. Таким чином, суб'єктивне благополуччя обдарованих підлітків виражається через особистісно-психологічний та соціально-психологічний напрямки, що мають синергетичний зв'язок та складаються з взаємодієвих психологічних чинників суб'єктивного благополуччя, зміст яких дозволяє нам говорити про повну задоволеність життям.

Зазначаємо, що обдарованість є комплексною якістю, яка включає в себе елементи спадковості, сукупність задатків, різні види здібностей, властивості темпераменту, вплив соціальних факторів (навчання, виховання, сфери взаємин). Тому обдарованість може бути потенційною – такою, що представляє собою лише певні можливості для високих досягнень, які ще не реалізовані в даний момент у діяльності дитини, та актуальною – проявленою, очевидною, тобто розпізнаною вчителями, психологами, батьками. Дітей, які демонструють актуальну обдарованість, називають талановитими. На нашу думку, незважаючи на окремі відмінності у трактуванні цього поняття, обдарованість передусім передбачає високий рівень розвитку здібностей людини (у тому числі інтелектуальних), який дозволяє досягти особливих успіхів у певній діяльності. Не варто залишати поза увагою, що обдарованість є даром, тож, іншими словами, вона є сукупністю природних задатків, які виступають однією з умов здібностей.

Розроблена теоретична модель суб'єктивного благополуччя учнів, яка включає: внутрішньо-особистісну сферу підлітка, сферу соціально-психологічних взаємин та мотиваційну сферу, що реалізується через дослідження рівня тривожності та її видів, захисних механізмів, емоційної спрямованості особистості, рівня адаптованості, складових суб'єктивного благополуччя, самоактуалізації.

В моделі відображено актуальні психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків – включаючи наявні особистісні риси, що впливають на самооцінку, довіру до себе, ціннісну свідомість, зумовлюючи адаптованість обдарованого підлітка до інтернатних умов навчання та проживання. Суб'єктивне благополуччя підлітків є процесом прояву і розвитку обдарованості та становлення індивідуальності в освітньому середовищі.

Тому психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя підлітків до умов інтернатного перебування в особистісно-психологічному напрямку обираємо внутрішньо-особистісну сферу підлітка – рівень тривожності особистості, самореалізацію, суб'єктивне розуміння щастя (самопізнання); в мотиваційній сфері – самоактуалізацію, автономність. В соціально-психологічному напрямку обираємо психологічні чинники щодо соціально-поведінкової сфери – особистісну адаптацію, загальну емоційну спрямованість.

Розуміння суб'єктивного благополуччя (щастя) підлітків як процесу прояву і розвитку обдарованості та становлення індивідуальності в освітньому середовищі інтернатного типу школи важливе, на наш погляд, з таких причин:

- по-перше, дозволяє розширити і поглибити теоретичні і прикладні дослідження з даної проблематики;
- по-друге, допомагає системно дослідити соціально-психологічні детермінанти адаптації обдарованих підлітків до навчання та проживання в спеціалізованій школі-інтернаті;
- по-третє, дає змогу розробити і апробувати програму соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків до умов інтернатного навчання та проживання.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Єзерська Н.В. Соціально-психологічні особливості процесу адаптації підлітків / Н.В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – №3(46)/2016. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2016. – С. 35.
2. Єзерська Н.В. Психологічні особливості розвитку особистості підліткового віку / Н.В. Єзерська // Щомісячний науковий журнал №7(22) / 2015 Молодий вчений. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Ч. 2. – Х.: Вид. Дім Гельветика, 2015. – С. 108.
3. Єзерська Н.В. Аналіз проблем соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів підліткового віку / Н.В. Єзерська // Щомісячний науковий журнал №9(24)/2015 Молодий вчений. Серія: Психологічні науки, 2015. – Ч.2. – Х.:Вид. Дім Гельветика, 2015. – С. 123.
4. Єзерська Н.В. Соціалізація обдарованих підлітків в умовах інтернатного перебування / Н.В. Єзерська // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції [«Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»], (Київ, 7-9 листопада 2014 р.). – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2014. – 431 с. – С. 71-74.
5. Єзерська Н.В. Соціально-психологічна адаптація обдарованих підлітків / Н.В. Єзерська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень»] (м. Київ, 10-11 липня 2015 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – 111 с. – С. 85-87.
6. Езерская Н.В. Проблемы адаптации одаренных подростков в условиях интернатного проживания / Н.В. Езерская // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії»] (м. Харків, 11-12 вересня 2015 р.). – Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. – 103 с. – С. 66-69.

7. Єзерська Н.В. Взаємини між учителем та учнем: запобігаємо стигматизації / Н.В. Єзерська // Практичний психолог: Школа №12/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 12.

8. Єзерська Н.В. «Психологічний супровід обдарованих дітей в системі освіти» // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Інноваційні технології навчання обдарованої молоді»] (Київ, 4 грудня 2014 р.). – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 154 с. – С. 16.

9. Єзерська Н.В. «Особливості роботи з обдарованими підлітками в модернізації системи освіти» Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті»] (Одеса, 20-21 березня 2015 р.). – О.: Південна фундація педагогіки, 2015. – 116 с. – С. 25.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

У розділі представлено програму емпіричного дослідження, окреслено його основні етапи, критерії підбору досліджуваних та здійснено характеристику групи підлітків. На основі запропонованої теоретичної моделі суб'єктивного благополуччя учнів описано суб'єктивне благополуччя та його психологічні чинники. Наведено результати аналізу числових значень компонентів суб'єктивного благополуччя підлітків.

2.1 Організація та методологія дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків

Виходячи з того, що ми у своєму дослідженні розглядаємо суб'єктивне благополуччя як індикатор психічної стійкості, перехідних станів адаптації-деадаптації, ресурсів стресостійкості та психологічних чинників які супутні процесу інтернатної соціалізації, ми використали методи та обрали відповідні методики для дослідження психологічних особливостей суб'єктивного благополуччя підлітків фізико-математичного напрямку в умовах інтернатного навчання, які наводимо нижче.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення теоретичних засад досліджуваної проблеми, представленої у науковій літературі; емпіричні: методи групової бесіди та анкетування, спостереження, метод пробної діяльності («автентичне оцінювання»), метод експертних оцінок, метод незалежних характеристик; психодіагностичні методики; методи математико-статистичної обробки емпіричних даних (з використанням програми Microsoft Excel та пакету статистичних даних Statistica 21.0):

кореляційний аналіз за коефіцієнтом лінійної r -кореляції Пірсона та Спірмена (для визначення кореляційних зв'язків між показниками адаптованості та релевантними / нерелевантними адаптації особистісними рисами, самооцінкою, довірою до себе і ціннісною свідомістю), U -критерій Манна-Уїтні (для визначення достовірності відмінностей у досліджуваних показниках) та множинний регресійний аналіз (для визначення психологічних чинників), методи описової статистики.

Переходимо до опису та обґрунтуванню обраних методик дослідження:

1. Опитувальник суб'єктивного благополуччя О. Власової [19] використовується для визначення суб'єктивного благополуччя учнів, а саме – загального рівня благополуччя та його складових, таких, як позитивне відношення оточуючих до респондента та його до них; автономія, як прояв самостійності та самовпевненості; управління оточуючим – людьми, подіями, можливість брати на себе за це відповідальність та активно включатися у життєдіяльність з метою її покращення; особистісний ріст – здатність особистості розвиватися, порівнювати себе і свої можливості із собою попереднім; цілі у житті – здатність ставити цілі, та досягати їх, визначати напрямок власної діяльності, співвідносити її із глобальною метою; самоприйняття – один із важливих компонентів, що визначає позитивне (чи негативне) ставлення до себе, аутосимпатію, можливість приймати себе у всіх проявах, що в остаточному висновку веде до особистого щастя – бути у гармонії із власною особистістю.

Усі вищепереховані ознаки є складовими і факторами суб'єктивного благополуччя, яке визначається через сукупність цих ознак як багатогранний феномен, що має своє пояснення для кожної людини окремо, але, в цілому, має деякі спільні риси, які ми і намагатимемося визначити завдяки цьому опитувальнику.

2. Тест «Визначення особистісної адаптованості школярів» А. Фурман [83] використаний для визначення рівня адаптованості школярів, який, у свою чергу впливає на рівень суб'єктивного благополуччя, та є одним із його психологічних чинників. Шляхом самооцінки респонденти визначають своє ставлення до навколишнього світу і самого себе. У результаті ми отримуємо диференціацію оцінок за шкалою від повної адаптованості до колективу учнем до дезадаптованості. Проміжним значенням є неадаптованість – середній показник, що дозволяє зробити висновок про необхідність роботи з опитуваним у напрямку підвищення адаптації до колективу. При цьому рівень адаптованості визначається як особистісний показник здатності людини, учня пристосовуватися до колективу, приймати його цінності та правила поведінки, визначати його як референтну групу, до якої слід прислухатися, що, у свою чергу, за думкою багатьох вчених з соціальної психології, впливає на виживання індивіда в суспільстві та групі в цілому, а з точки зору загальної психології, визначає не тільки певні можливості і здатності людини, а також його соціалізованість, комунікативні та інші соціальні навички та вміння, конгруентність даній групі і адекватність поведінки школяра, що також напряму впливає на рівень суб'єктивного благополуччя особистості.

3. Опитувальник особистісної орієнтованості (*англ.*: Personal Orientation Inventory – POI, Е. Шостром) [83] використаний у дослідженні для визначення розкриття особистісного потенціалу – самоактуалізації. В його основі лежать ідеї самоактуалізації Абрахама Маслоу – про притаманну душевно-здоровій людині тягу до безперервної актуалізації можливостей і талантів, виконання свого призначення. Внутрішньо спрямована особистість керується внутрішніми принципами та мотивами (Л. Бурлачук), що є важливим для визначення у дослідженні чинників суб'єктивного благополуччя особистості підлітка.

Самоактуалізація це різнобічний та багатогранний процес, який у

своєму кінцевому вигляді орієнтований на розвиток власного Я, бажання і намагання максимально повно розвинути та розкрити свої здібності у основній діяльності, що є бажаною для особистості. Самоактуалізація є процесом і станом, що характеризує здорову, гармонійну, впевнену у собі людину, яка знає себе, приймає свої і позитивні і негативні сторони, застосовуючи їх однаково вдало для досягнення мети. Самоактуалізована людина є самодостатня і щаслива. Цей пункт пов'язує самоактуалізацію із суб'єктивним благополуччям, очевидно, що ці два феномени матимуть зв'язок між собою, і самоактуалізація, її рівень та актуальність даної потреби для учнів визначатиме певні компоненти благополуччя.

4. Методика «Шкала тривожності» (Дж. Тейлор) [83] використана для визначення рівня тривожності учнів. Ця методика побудована так, щоб людина оцінювала ситуації, що викликають той або інший ступінь тривоги, і виявляла сфери дійсності, що є для неї основними джерелами тривоги.

Дана методика включає ситуації трьох типів:

- А) ситуації, пов'язані зі школою, спілкуванням з учителем;
- Б) ситуації, що актуалізують уявлення про себе;
- В) ситуації спілкування.

Відповідно виділяються і види тривожності: шкільна, самооціночна, міжособистісна. Це допомагає визначити, яке саме спрямування учня є провідним і що заважає у досягненні суб'єктивного благополуччя, яка із найбільш важливих сфер життєдіяльності підлітка. Відповідно до цього також можуть бути ранжовані і типи чинників суб'єктивного благополуччя (неблагополуччя).

Тривожність впливає на безліч сфер особистості. В помірному рівні вона допомагає організму мобілізуватися у неблагополучних ситуаціях, сигналізує про небезпеку або можливу загрозу для організму чи психіки, але при підвищенні рівня тривожності вона може мати негативний вплив, особливо в ситуаціях, коли людина, а даному випадку – підліток не може

справлятися із стресовими ситуаціями, що заважає раціональному мисленню, спричинює душевні болісні відчуття, унеможлиблює адекватні дії у відповідь на зовнішній фактор та у гіршому випадку – спричинює закріплення високого рівня тривожності на особистісному рівні, що у свою чергу змінює структуру особистості, викликаючи формування особистісної риси яка у майбутньому призводить до того, що навіть нейтральні ситуації для людини можуть виглядати загрозливими і рівень тривожності підвищується незалежно від рівня об'єктивного стресу, що чинить негативний вплив вже не тільки на психологічний стан людини, але й її соматику.

5. Методика «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов) [83] застосовується для визначення установки особистості, в якій області діяльності можна отримати позитивні емоції. Являє собою перелік з 10 емоцій, представлених у вигляді речень. Виділені в числі перших емоційні переживання дозволяють зробити висновок про пріоритети випробуваного, виявляючи його емоційну спрямованість: альтруїстична, комунікативна, глорична, праксична, пугністична, романтична, акізітівна, гедоністична, гностична, естетична. Крім того, емоційна спрямованість допомагає визначити основні незадоволені сфери особистості – на які спрямовано найбільше активності особистості, таким чином, виявляючи також, і основні незадоволені потреби.

Емоційна спрямованість змушує людину діяти певним чином, це визначає її стратегії поведінки у більшості звичних ситуацій, її локус реагування, основні емоційні реакції на ті чи інші події. Знаючи, яка емоційна спрямованість є провідною, ми зможемо визначити, психологічні чинники суб'єктивного благополуччя, які емоції людини підвищують його рівень, а які впливають негативно. Це дасть змогу різнобічного вивчення предмету дослідження та досягнення мети дисертаційного дослідження – визначення чинників суб'єктивного

благополуччя підлітків. Особливістю буде те, що для підлітків, навіть в один віковий період, характерні досить різноманітні емоційні реакції, ще ускладнює роботу дослідника, але в той же час підвищує значущість дослідження коротких вікових інтервалів підліткового періоду.

6. Методика «Людина під дощем» (О. Романова, Т. Ситько) [83] – орієнтована на діагностику сили «Его» людини, її здатності долати несприятливі ситуації, протистояти їм, діагностику особистісних резервів і особливостей захисних механізмів. Ця методика також діагностує копінстратегії людини, які стосуються індивідуального компоненту суб'єктивного благополуччя в нашому дослідженні. Виходячи з того, що особистісні ресурси та захисні механізми людини чіткіше і повніше проявляються, коли вона стикається з несприятливою ситуацією – стресом, то даний малюнковий тест вдало допомагає занурити підлітка в уявну ситуацію стресу (дощу) та визначити які основні захисні механізми та копінстратерії вона використовує при доланні стресової ситуації. Крім того, зображення природного явища та зустрічі людини з ним може дати дуже емоційну та глибоку відповідь підлітка на питання соціальної адаптації в колективі. Важливими для аналізу в нашому дослідженні були наявні на малюнку парасолька, хмари та калюжі, як прояви захисту, тривожного очікування або довготривалого переживання минулої ситуації.

У своєму класичному варіанті реалізується малюнковий тест у два етапи: спочатку пропонується намалювати просто людину, потім додається умова – намалювати людину під дощем. Це допомагає визначити різницю між звичайним станом людини на малюнку (яка символізує респондента) та її станом під час дощу (стресу), що саме змінилося, які захисні механізми та копінстратегії людина використовує.

7. Крім того, була розроблена та застосована авторська анкета, що допомагала визначити суб'єктивне бачення підлітками щастя, шляхів його досягнення та його можливих психологічних чинників. За

допомогою анкети було зроблено аналіз поняття суб'єктивного благополуччя учнів.

Розглянемо організацію та етапи дослідження. При виконанні завдання кожний учень отримував індивідуальний стимульний матеріал – тексти чи завдання тесту, опитувальника, що спрощувало фіксацію відповідей і кількісну обробку результатів; діагностична робота організовувалася так, щоб кожний учень мав окреме місце (один за партою), це виключало під час обстеження будь-яку несаможестійність чи сторонні перешкоди; психодіагностичний інструктаж проводився з усією навчальною групою (класом) і відповідав основним експериментальним вимогам у сфері психології.

Дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі **підготовчому** на основі аналізу методологічних засад організації досліджень, завдяки проведенню структурованого інтерв'ю з педагогами, застосуванню методу експертних оцінок здійснювалися розробка, підбір та апробація методик дослідження, пошук цільової аудиторії, учнів підліткового віку які проживають у гуртожитку і які не проживають у гуртожитку.

На другому етапі **основному** – виявлялися й аналізувалися психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків проживаючих у гуртожитку та учнів які не проживають у гуртожитку. Дослідження на цьому етапі носило порівняльно-аналітичний характер. Загальна схема аналізу емпіричного дослідження включає:

- обчислення середніх значень показників результатів проведеного дослідження по всіх респондентах і окремо по групах проживаючих у гуртожитку і не проживаючих у гуртожитку підлітків;
- кореляційний аналіз цих показників по всіх респондентах;
- факторний аналіз зв'язків деяких показників по виділених групах;
- використання непараметричного критерію Краскела-Уолліса, χ^2 та інших, що встановлюють розбіжності показників учнів різних груп.

Серед основних завдань констатувальної частини емпіричного дослідження, ми виокремили наступні:

- емпірично встановити психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.

- у ході дослідно-експериментальної роботи встановити наявний рівень суб'єктивного благополуччя в обдарованих підлітків і на підставі цього розробити і апробувати програму формування оптимального супроводу обдарованих підлітків з метою поліпшення соціалізації в умовах інтернатного проживання та навчання.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що суб'єктивне благополуччя підлітків ускладнюється значною невизначеністю рівня суб'єктивного благополуччя учнів в умовах спеціалізованої школи-інтернату, який формує індивідуальні якості особистості, показники мотивації. Формується специфічними соціально-психологічними факторами, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, адаптації.

В процесі діагностики ми дотримувалися наступної послідовності дій:

- 1) визначити рівень адаптації/дезадаптації учнів на основі зовнішніх проявів, її ступінь;

- 2) визначити особливості мотиваційно-потребової сфери, як фактора первинної дезадаптації; для визначення установки та в якій області діяльності можна отримати позитивні емоції,

- 3) виявити рівень вираженості таких особистісних якостей, як тривожність, самоактуалізація, визначення розкриття особистісного потенціалу.

Розподіл психологічного інструментарію емпіричного дослідження компонентів моделі психологічних чинників суб'єктивного благополуччя учнів поданий у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Схема емпіричного дослідження компонентів моделі психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах школи-інтернату

Явище	Досліджуваний аспект	Показник	Методики
Мотивація	<i>компонент суб'єктивного благополуччя</i>	– позитивне ставлення – автономія – управління оточуючим – особистісне зростання – цілі у житті – само прийняття	О. Власова шкала «Суб'єктивного благополуччя»
	<i>самоактуалізація</i>	Розвиток особистісних можливостей	Опитувальник особистісної орієнтованості Шострома К-15 розроблено Джоунс и Крендалл.
Індивідуальні психологічні чинники	<i>Копінгстратегія</i>	Сила «Его» людини; – здатність долати несприятливі ситуації	Проективна методика «Людина під дощем».
	<i>Рівень тривожності</i>	Шкільний Самоцінний Міжособистісний Загальний	Методика Тейлор «Шкала тривожності».
	<i>суб'єктивного розуміння щастя підлітків</i>	Що таке щастя	авторська анкета
Соціально-психологічні чинники	<i>Визначення загальної емоційної спрямованості особистості</i>	альтруїстична комунікативна гловістична практична пугністична романтична гностична естетична гедонистична акізитивна	Методика «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов)
	<i>Рівень особистісної адаптованості</i>	Високий Середній Низький	Тест «Визначення особистісної адаптації школярів»
Соціально-демографічні психологічні чинники		– вік – стать – проживає у гуртожитку – не проживає у гуртожитку – профіль навчання	Анкета

Третій етап – **аналіз результатів та формування висновків і рекомендацій** – передбачав математико-статистичне опрацювання (із використанням комп'ютерного пакету Statistica 21.0), аналіз, інтерпретацію та узагальнення результатів емпіричного дослідження: визначення провідних психологічних чинників різних аспектів суб'єктивної оцінки підлітків якості життя; виявлення структури соціально-психологічних та соціально-демографічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків із різним способом життя та навчання.

Перейдемо до характеристики дослідницької вибірки. Так, вибірка складається із учнів ліцеїв що навчаються за фізико-математичним напрямом з академічною та інтелектуальною обдарованістю. Оскільки предмет дослідження – психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату. Важливим моментом було дослідити психологічні чинники суб'єктивного благополуччя також і не в умовах інтернатного навчання, а денного перебування, як навчається більшість учнів ліцеїв м. Києва. Саме тому вибірка розділена на дві групи: із інтернатним перебуванням та денним. Було залучено 300 ліцеїстів Українського фізико-математичного ліцею (інтернатне перебування) та 100 осіб – ліцеїстів Русанівського ліцею (денного навчання), який також має фізико-математичний профіль, але навчальний заклад не має гуртожитків для своїх учнів. При цьому, група Українського фізико-математичного ліцею також, ще була поділена відповідно до проживання в гуртожитку – дві третини із них проживають у гуртожитку та третина не проживає. Це також може вплинути на результати і надасть максимально повну інформацію для вивчення особливостей суб'єктивного благополуччя ліцеїстів та його психологічних чинників. Оскільки передбачаємо зв'язок рівня суб'єктивного благополуччя з проживання у гуртожитку.

Всього у дослідженні взяло участь 400 учнів підліткового віку (13-15 років) експериментально-дослідницька робота виконувалась в Українському фізико-математичному ліцеї Київського національного університету імені

Тараса Шевченка (300 учнів, серед яких 150 проживали у гуртожитку) 100 учнів Русанівського ліцею Дніпровського району м. Києва.

Так і у даному випадку серед загальної вибірки спостерігається 76% чоловіків та 24% жінок (рис 2.1).

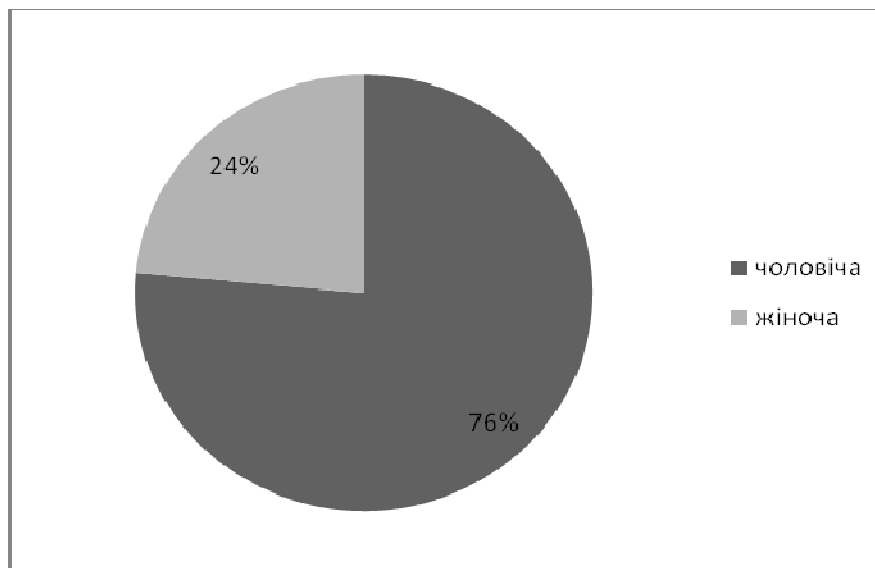


Рис. 2.1 Розподіл представників статі у вибірці

Порівнюючи розподіл чоловіків і жінок у двох групах, спостерігаємо майже рівний розподіл, що підтверджує вищезазначене припущення про переважання тих чи інших здібностей відповідно до статі (рис. 2.2). Серед учнів Українського фізико-математичного ліцею до вибірки залучено 77% чоловіків та 23% жінок. Теж саме групування спостерігається і в учнів Русанівського ліцею – 74,4% хлопців та 25,6% дівчат. Тобто, в обох випадках кількість жінок становить лише третину від загальної кількості респондентів.

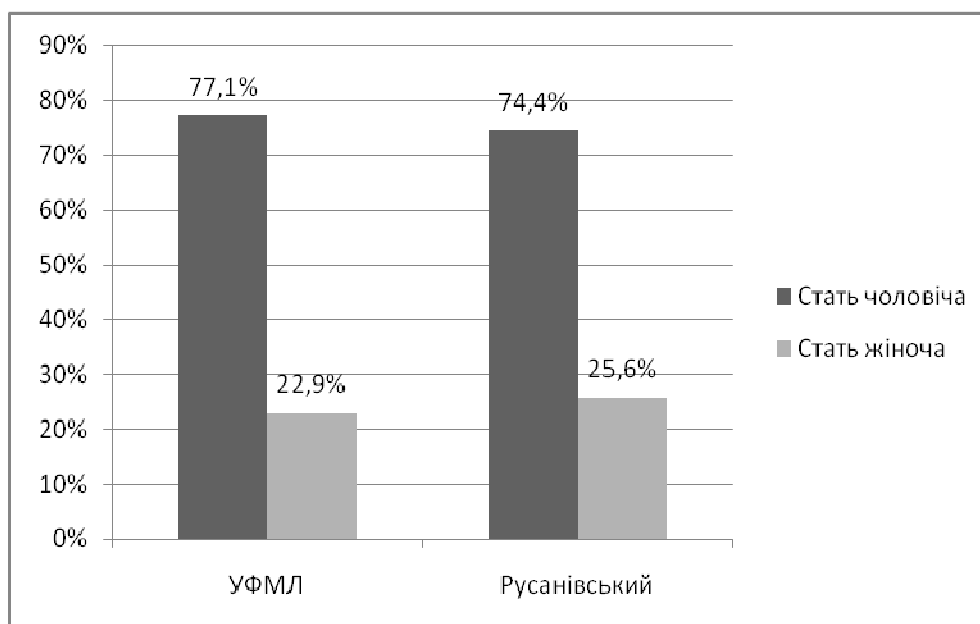


Рис. 2.2 Розподіл представників за статтю у вибірці відповідно до навчального закладу

Проживання у гуртожитку є важливим фактором впливу на людину, її світовідчуття та самоприйняття, оскільки зачіпає важливі сфери особистості. Серед загальної вибірки 52% не проживають у гуртожитку, а 48% живуть у гуртожитку при навчальному закладі (рис. 2.3).

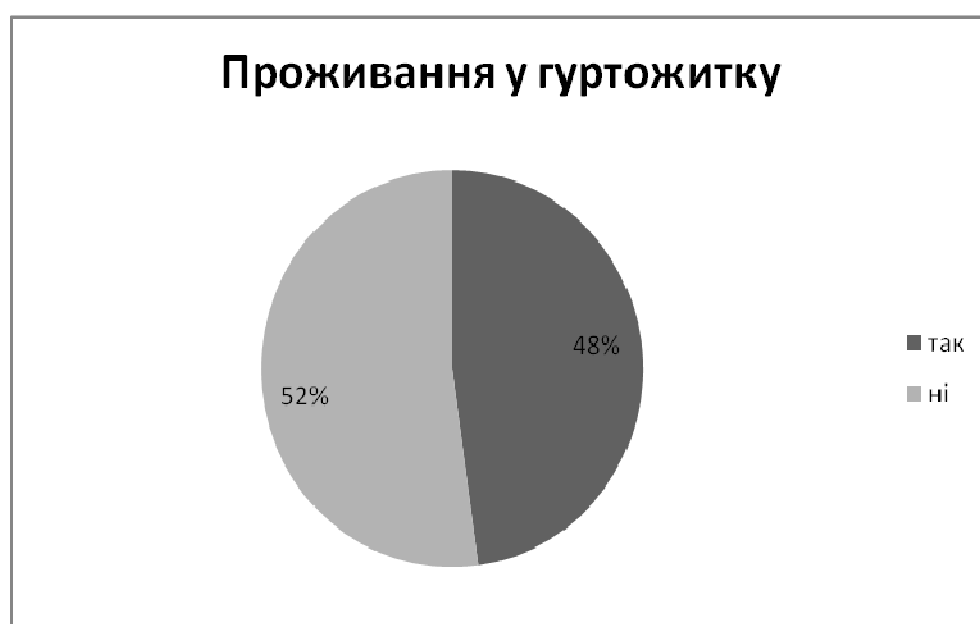


Рис. 2.3 Розподіл осіб, що проживають та не проживають у гуртожитку

Якщо переглянути відповідність проживання у гуртожитку і навчальний заклад, то отримаємо наступні цифри (рис.2.4). 95% учнів Русанівського ліцею не проживають у гуртожитку, враховуючи інформацію, що Русанівський ліцей не має гуртожитку при навчальному закладі для учнів, то можемо зрозуміти, що вітсоток осіб, що стверджувально відповіли на дане питання (5%) проживають у гуртожитку сімейного типу разом із батьками. При цьому, 62% учнів Українського фізико-математичного ліцею проживають у гуртожитку, і 38% – ні.

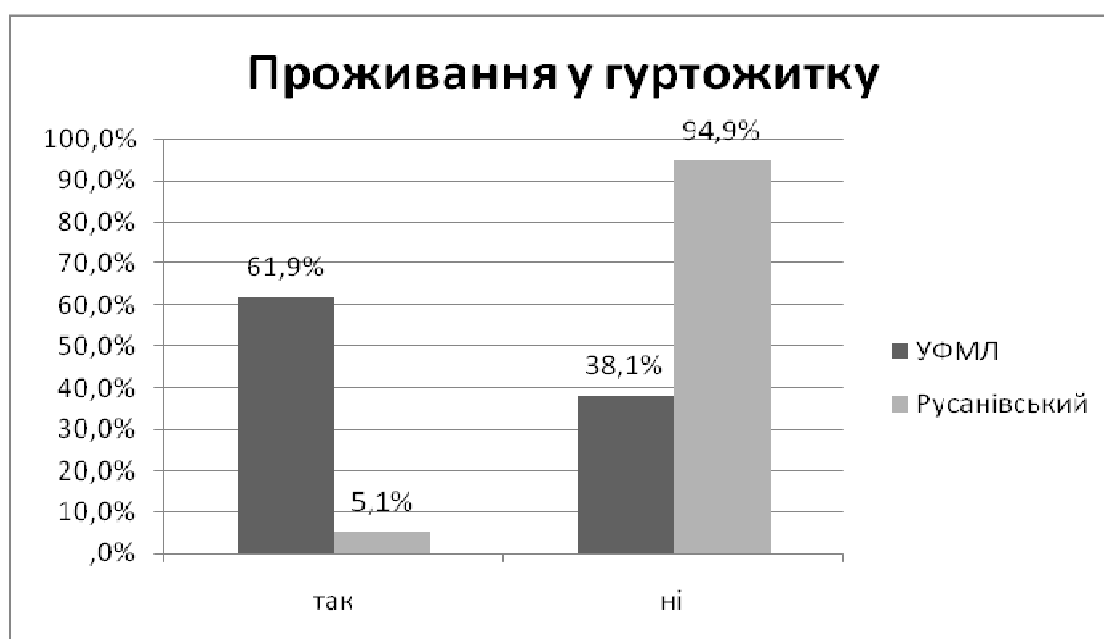


Рис. 2.4 Розподіл осіб, що проживають та не проживають у гуртожитку залежно від навчального закладу

Для остаточного розуміння у яких саме умовах навчання перебувають діти, чи отримують вони достатньо уваги від вчителів, що допомагає їм розкрити власний потенціал, проводити навчання на рівні відповідному тому факту, що учні ліцеїв є обдарованими, в даному випадку у фізико-математичному напрямку, слід визначити кількісну наповненість класів (рис.2.5). Відповідно до цього, учні 13-15 років майже порівну розподілені у класах.

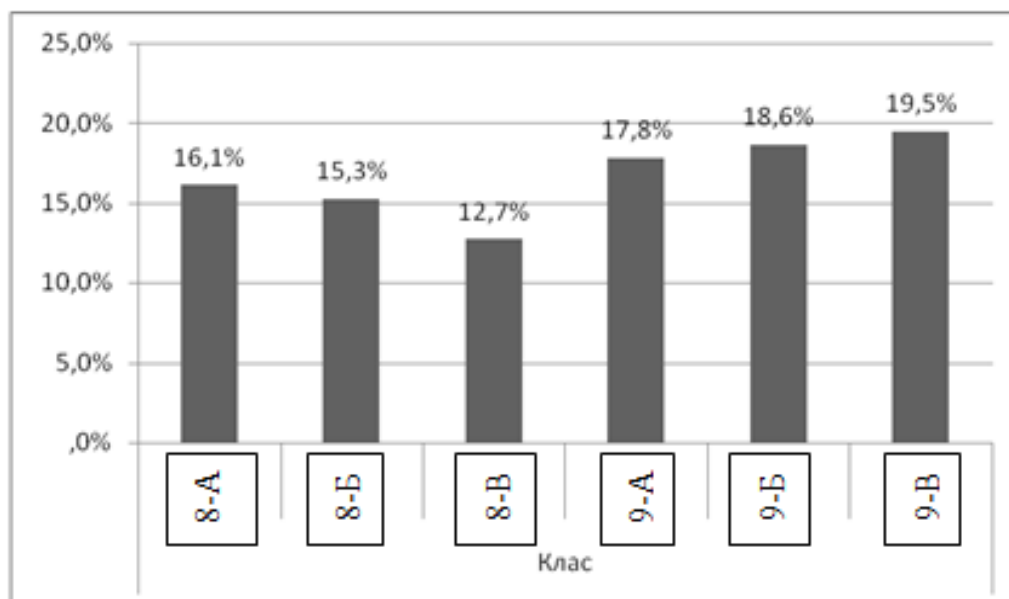


Рис. 2.5 Наповненість класів Українського фізико-математичного ліцею

Таким чином, провівши коротку характеристику вибірки, ми констатуємо, що емпіричне дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків фізико-математичного напрямку в умовах інтернатного перебування відбулося на відповідній вибірці, що репрезентує генеральну сукупність за даними характеристиками та говорить про надійність і достовірність отриманих у подальшому результатів. Для порівняння були використані групування за фактором проживання у гуртожитку та адаптованості/неадаптованості учнів до навчання.

2.2 Аналіз результатів дослідження змісту суб'єктивного благополуччя підлітків

Для обробки отриманих даних був використаний пакет програм SPSS для операційної системи Windows (SPSS for Windows) версія 21.0 та програма Microsoft Office Excel – 2010. Відповідно до поставлених завдань були використані наступні методи математико-статистичного аналізу: обрахунок статистичного середнього для визначення наявного рівня факторів, що досліджуються, у респондентів загалом по вибірці та за групами, на які була розділена загальна вибірка; кореляція r-Пірсона для метричних змінних та рангова кореляція r-Спірмена для визначення зв'язку між змінними, розподіл яких є нелінійним, а також коли серед змінних наявні не тільки метричні шкали (в даному випадку – порядкові); методи порівняння незалежних вибірок за t-критерієм Ст'юдента та U-критерій (критерій Манна-Уїтні) для метричних та порядкових шкал відповідно, що дають змогу визначити значущу різницю середніх значень у групах респондентів для нормального та ненормального розподілів; множинний регресійний аналіз для визначення чинників, як незалежних змінних, що впливають на залежну змінну – суб'єктивне благополуччя підлітків; кластерний та факторний аналізи для розподілу вибірки на групи адаптованих та неадаптованих учнів.

Аналіз даних був проведений у декілька етапів. Першорядним завданням було визначення наявного рівня суб'єктивного благополуччя підлітків та інших факторів – можливих його чинників, для усієї вибірки загалом. Визначення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків відбувалося за допомогою обчислення кореляційних зв'язків за усіма змінними для загальної вибірки та за допомогою множинного регресійного аналізу. Подальший аналіз відбувався шляхом порівняння середніх значень та кореляційних зв'язків двох визначених груп

респондентів – учнів Українського фізико-математичного ліцею та учнів Русанівського ліцею. Обидві групи складаються із учнів 13-15 років, що навчаються в навчальних закладах за власною навчальною програмою фізико-математичного спрямування. Тобто це констатує порівняно вищий рівень знань і навичок учнів, оскільки вступ у ці навчальні заклади відбувається за рейтинговою системою, яка дозволяє відібрати найбільш здібних дітей. Таким чином виконується умова подібності двох порівнювальних груп. Єдиною різницею цих навчальних закладів є предмет нашого дослідження – навчання в умовах інтернатного перебування, що існує в Українському фізико-математичному ліцеї та відсутнє у Русанівському ліцеї. Крім того, на базі першого ліцею є діти, які проживають та не проживають в гуртожитку, що також є важливим для порівняння результатів і визначення які саме фактори впливають на процес адаптації обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату. Важливим є зауваження, що інтернатне перебування не має на увазі сирітство учнів, а лише тип постійного перебування у навчальному закладі, як під час уроків, так і після них – у гуртожитку, крім того, майже усі учні у вільний від навчання час (на канікулах) проживають із батьками.

Розглянемо дослідження суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків.

Суб'єктивне благополуччя досліджувалося за допомогою методики, розробленої О. Власовою [19] і складалося із наступних складових: позитивного відношення, автономії, управління оточуючим, особистісного зростання, цілей у житті та самоприйняття. При дослідженні чинників суб'єктивного благополуччя підліткового віку виникло питання внутрішньої узгодженості параметрів складових суб'єктивного благополуччя між собою. в даній методиці. Саме з цією метою ми провели перевірку узгодженості параметрів в складових суб'єктивного благополуччя. (додаток Е). В результаті якої виявили кореляційні зв'язки між змінними в шкалі «самоприйняття» (0,438**) з шкалою « цілі у житті».

Та в шкалі «позитивні відносини» що корелюється з шкалою «самоприйняття» (0,278**), шкалою «цілі у житті» (0,237**), шкалою «особистісне зростання» (0,231*), шкалою «управління оточуючим» (0,224*).

Більша частина шкал таких як «автономність», «управління оточуючим», «особистісне зростання», «цілі у житті» не узгоджені. Тому ми вирішили залишити усі складові шкал в загальній вибірці для розподілу чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків (рис. 2.6).

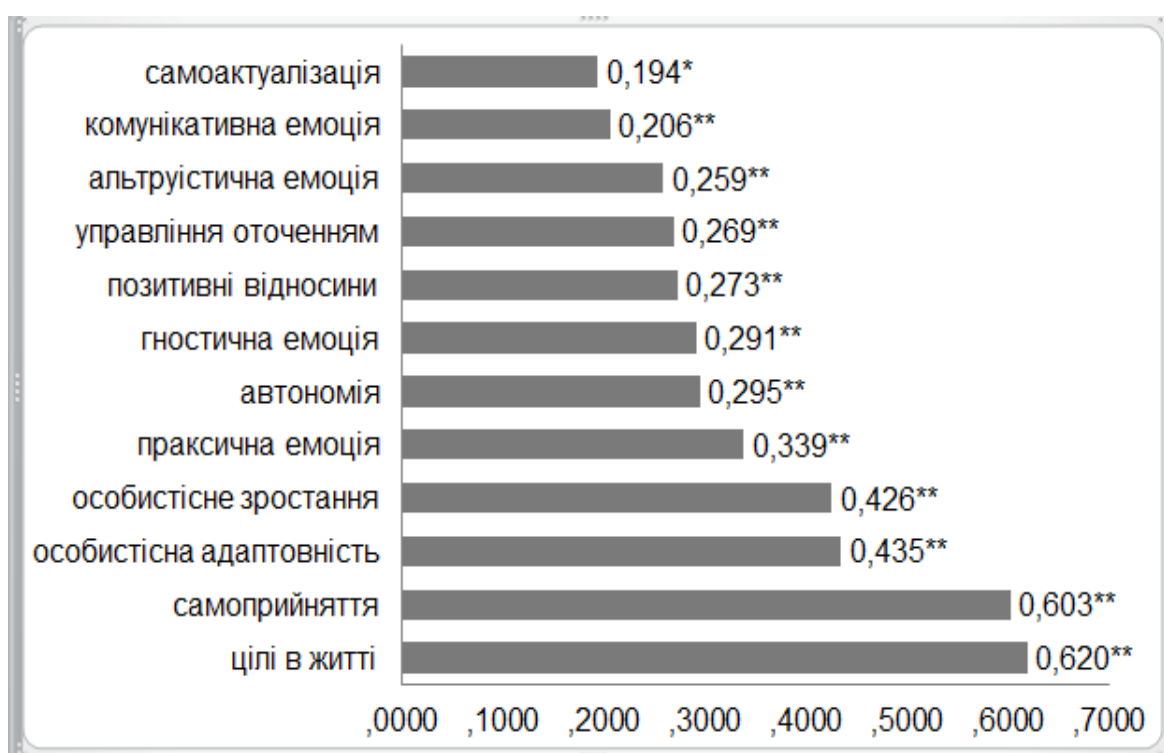


Рис. 2.6 Розподіл чинників суб'єктивного благополуччя за релевантними зв'язками ($p < 0,01$)

Дослідження загального суб'єктивного благополуччя методом кореляції Пірсона виявило найсильніший позитивний кореляційний зв'язок між незалежними параметрами, а саме: з шкалою «цілі в житті» ($r = 0,620^{**}$ при $p < 0,01$); з шкалою «самоприйняття» ($r = 0,603^{**}$ при $p < 0,01$); з незалежним параметром шкалою «особистісна адаптованість» ($r = 0,435^{**}$ при $p < 0,01$); з шкалою «особистісний зростання» ($r = 0,426^{**}$ при $p < 0,01$);

з незалежним параметром шкали «практична емоція» ($r=0,339^{**}$ при $p < 0,01$); з шкалою «автономія» ($r=0,295^{**}$ при $p < 0,01$); з незалежним параметром шкали «гностична емоція» ($r=0,291^{**}$ при $p < 0,01$); з шкалою «позитивне оточення» ($r=0,273^{**}$ при $p < 0,01$); з шкалою «управління оточуючим» ($r=0,269^{**}$ при $p < 0,01$); з незалежним параметром шкали «альтруїстичною емоцією» ($r=0,259^{**}$ при $p < 0,01$); з незалежним параметром шкали «комунікативна емоція» ($r=0,206^*$ при $p < 0,05$); з незалежним параметром шкали «самоактуалізація» ($r=0,194^*$ при $p < 0,05$). Негативного кореляційного зв'язку не виявлено. (рис. 2.6).

Статистичне значення «суб'єктивного благополуччя» має середній показник (46,0763), підлітки що проживають у гуртожитку мають середнє значення (46,0137), підлітки що не проживають у гуртожитку мають середнє значення (46,1778).

Усі разом складові суб'єктивного благополуччя визначали рівень суб'єктивного благополуччя досліджуваних учнів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні складових суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків

Змінна	Позитивне відношення	Автономія	Управління оточуючим	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття	Суб'єктивне благополуччя
Середнє	8,1592	7,4395	7,3885	7,9427	7,4522	7,6497	44,9108

Загальний середній показник суб'єктивного благополуччя знаходиться на рівні 45 балів, що відповідає високому рівню благополуччя підлітків. Серед його складових на перше місце в учнів виходить позитивне відношення (8,2 бали) та особистісне зростання (7,9 бали), найменш значимим для підлітків є управління оточуючим (7,35 бали). Тобто, підлітки математичного напрямку навчання в першу чергу вважають, що благополучною людиною є якщо до неї гарно ставляться оточуючі і вона

рухається у напрямку розвитку себе, вдосконалює свої знання та навички. Важливим також вважають і прийняття себе у своєму різноманітті та рух до поставленої цілі.

Важливим для подальшого визначення чинників суб'єктивного благополуччя є аналіз кореляційних зв'язків між змінними (додаток А.5). Так, шкала «суб'єктивне благополуччя» має середньої сили позитивні зв'язки із шкалами «особистісна адаптованість» ($r = 0,485$, при $p < 0,01$), «альтруїстичні емоції» ($r = 0,320$, при $p < 0,01$), «комунікативні емоції» ($r = 0,283$, при $p < 0,01$), «практичні емоції» ($r = 0,338$, при $p < 0,01$) та «самоактуалізація» ($r = 0,341$, при $p < 0,01$). Такий зв'язок також знайдено і для складових суб'єктивного благополуччя. Позитивне відношення може бути пов'язане із особистісною адаптованістю ($r = 0,359$, при $p < 0,01$), альтруїстичною ($r = 0,418$, при $p < 0,01$) та комунікативною ($r = 0,337$, при $p < 0,01$) емоційною спрямованістю. Особистісне зростання прямо пропорційно пов'язане із практичними емоціями ($r = 0,323$, при $p < 0,01$). А самоприйняття залежить від рівня особистісної адаптованості ($r = 0,426$, при $p < 0,01$).

Значуще впливають на суб'єктивне благополуччя такі його складові як цілі у житті ($r = 0,707$, при $p < 0,01$) та самоприйняття ($r = 0,665$, при $p < 0,01$) (додаток А.6).

Відповідно до отриманих результатів дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих учнів за допомогою кореляційного методу було побудовано кореляційні зв'язки психологічних чинників суб'єктивного благополуччя математично обдарованих підлітків (рис. 2.7).

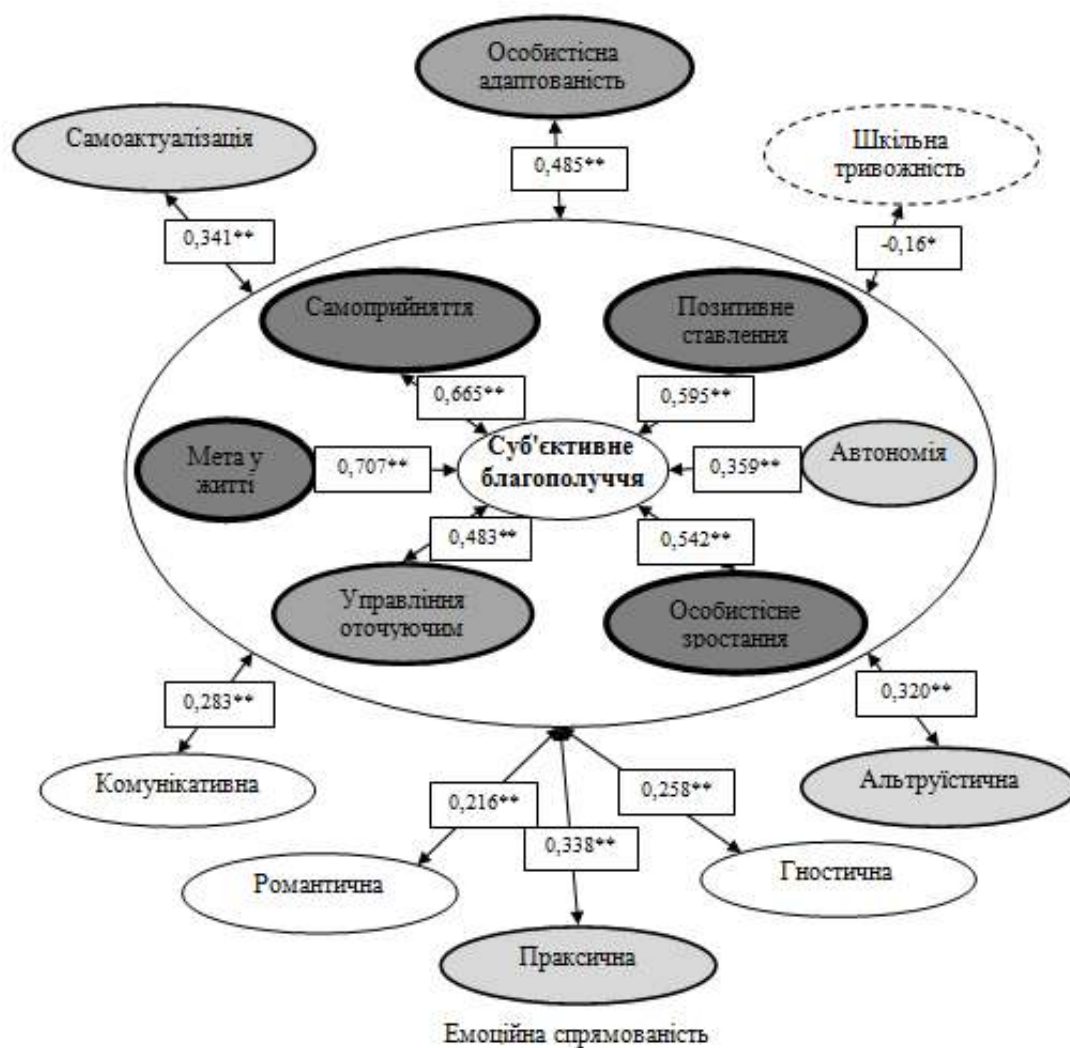


Рис. 2.7 Кореляційні зв'язки психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків

Тобто, ми можемо сказати, що для ліцеїстів в першу чергу суб'єктивне благополуччя пов'язане із ступенем адаптації до колективу та рівнем альтруїзму самої особистості. Це означає, що ті хто відповідав і набрав високий бал за шкалою благополуччя також відповідав на питання, що стосувалися альтруїстичної та комунікативної емоційної направленості. Важливе місце також для загальних позитивних відчуттів щодо свого життя займає рівень самоактуалізації людини, тобто бажання розкривати свої можливості, навички, навчатися новому.

Порівнюючи групові статистики (табл. 2.3), ми виявили, що в підлітків високий рівень має:

Порівняльні групові статистики

Чинник	Загальний	Проживають у гуртожитку	Не проживають у гуртожитку	T-критерій Ст'юдента	Значущість T-критерію
Цілі в житті	7,6864	7,5753	7,8667	-0,586	0,559
Самоприйняття	8,0339	7,9315	8,2000	4,513	0,036
Особистісна адаптованість	50,0678	51,3014	48,0667	1,346	0,181
Особистісне зростання	8,1271	8,2055	8,0000	0,476	0,635
Праксична емоція	6,0000	5,7917	6,3333	-0,881	0,380
Автономія	7,3559	7,1370	7,7111	-1,225	0,223
Гностична емоція	5,0940	5,2083	4,9111	0,488	0,627
Позитивні відносини	8,4407	9,0137	7,5111	1,840	0,068
Управління оточенням	7,6102	7,6301	7,5778	0,113	0,910
Альтруїстична емоція	4,3675	4,6528	3,9111	1,027	0,306
Комунікативна емоція	4,5470	4,8472	4,0667	1,216	0,226
Самоактуалізація	40,1538	40,1111	40,2222	-0,079	0,937

– «праксична емоційна направленість»: загальний середній показник –6,0000; для підлітків що проживають у гуртожитку – 5,7917; для підлітків що не проживають у гуртожитку – 6,3333;

– «романтична емоційна направленість»: загальний середній показник – 5,5812; у підлітків що проживають у гуртожитку – 6,1806; підлітки що не проживають у гуртожитку – 4,6222;

– «гностична емоційна направленість»: загальний середній показник –5,0940; у підлітків що проживають у гуртожитку – 5,2083; підлітків що не проживають у гуртожитку – 4,9111.

Середній рівень має:

– «комунікативна емоційна направленість»: загальний середній

показник – 4,5470, підлітки що проживають у гуртожитку – 4,8472, підлітки що не проживають у гуртожитку – 4,0667;

– «альтруїстична емоційна направленість» загальний середній показник –4,3675, підлітки що проживають у гуртожитку – 4,6528, підлітки що не проживають у гуртожитку – 3,9111;

– «гедоністична емоційна направленість» загальний середній показник – 3,7265, підлітки що проживають у гуртожитку –3,5833, підлітки що не проживають у гуртожитку – 3,9556;

– «пугністична емоційна направленість» загальний середній показник –2,9487, підлітки що проживають у гуртожитку – 3,0972, підлітки що не проживають у гуртожитку – 2,7111;

– «естетична емоційна направленість» загальний середній показник – 2,4701, підлітки що проживають у гуртожитку – 2,9306, підлітки що не проживають у гуртожитку – 1,7333;

– «глюрістична емоційна направленість» загальний середній показник –2,333; підлітки що проживають у гуртожитку – 2,7083, підлітки що не проживають у гуртожитку – 1,7333.

Низький рівень має:

– «акізитивна емоційна направленість» загальний середній показник – 0,2479. підлітки що проживають у гуртожитку – -0,3611, підлітки що не проживають у гуртожитку – 1,2222.

Таким чином, констатуємо, що провідними емоційними спрямованостями учнів Українського фізико-математичного ліцею є праксична, романтична та гностична, що характеризує їх як спрямованих у професію, розуміння необхідності знань і їх можливість застосування, також спрямованість на стосунки, формування симпатій та дружби, висока жага до знань та навчання, бажання досягати і отримувати високі оцінки.

За результатами опитувальника тривожності за методикою Тейлора, варто враховувати розподіл результатів для дівчат та хлопців окремо. Так само безліч параметрів мають свої особливості залежно від статі. Обраний

предмет дослідження, що стосується виховання та навчання учнів в рамках фізико-математичного спрямування також зачіпає аспект статі. Очевидно, що хлопці більше тяжіють до точних наук, саме тому і вибірка складається переважно із чоловічої статі, але суб'єктивне благополуччя та його психологічні чинники можуть бути різними для чоловіків та жінок. Спробуємо порівняти і визначити основну різницю у показниках рівнів психологічних характеристик, що досліджуються, а також різницю психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків залежно від статі (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків залежно від статі

Змінна	Стать	Середнє	U Манна-Уїтні	Значущість
Романтична	Чоловіча	4,9244	1506	0,004
	Жіноча	8,2703		
Естетична	Чоловіча	2,0336	1342	0,000
	Жіноча	5,0000		
Особистісне зростання	Чоловіча	7,7083	1708	0,023
	Жіноча	8,7027		
Стрес	Чоловіча	1,7917	1782	0,017
	Жіноча	1,5946		

Загальний середній рівень тривожності дівчат (45 балів) є дещо вищим за хлопців (42,7 бали), хоча теж відповідає середньому рівневі тривожності. Складові тривожності майже не відрізняються у двох груп. А ось особистісна адаптованість вища у хлопців (74,13 бали проти 46,9 бали), що може бути пояснено переважно чоловічою наповненістю класів фізико-математичного спрямування – дівчатам важче при звичаїтис до хлопців. Найбільшу різницю у результатах спостерігаємо за емоційною спрямованістю. Дівчата більш емоційні за хлопців і тяжіють до романтичної та естетичної емоційної спрямованості. Саме за цими шкалами було знайдено значущу різницю між групами хлопців і дівчат (за допомогою

критерію Манна-Уїтні: $U = 1506$, при $p < 0,01$ для романтичної емоції та $U = 1342$, при $p < 0,01$ для естетичної). Розвиток особистісних можливостей (самоактуалізація) вища у дівчаток, ніж у хлопців, що може пояснюватися їх швидшим розвитком особистісним, емоційним та фізичним у період пубертату. Це підтверджується також наявністю статистично значущої різниці між групами за шкалою «особистісного зростання» ($U = 1708$, при $p < 0,05$). За середніми значеннями дівчата є більше благополучними за хлопців, але статистично значущої різниці за цим параметром не виявлено.

Для визначення статистично значущих психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків, що навчаються за фізико-математичним спрямуванням було застосовано множинний регресійний аналіз за допомогою покрокового відбору, який допомагає з'ясувати вплив незалежних змінних (чинників) на залежну змінну (суб'єктивне благополуччя). Побудова якісної моделі залежить від регресійного рівняння, а отримані дані показують як змінювалися характеристики регресійного аналізу при покроковому включенні нових змінних в аналіз. Зі збільшенням числа предикторів значення R , R^2 та виправлена величина R^2 зростають у той час як значення стандартної похибки зменшується. Як можна бачити, в результаті застосування покрокового методу з усіх предикторів в рівняння регресії включені лише п'ять: особистісна адаптованість, гностичні емоції, шкільна тривожність, самоактуалізація та альтруїстичні емоції. Коефіцієнт множинної кореляції R відображає зв'язок залежної змінної «суб'єктивне благополуччя» з сукупністю незалежних змінних і дорівнює 0,586. значення R^2 становить 0,344 і показує, що 34,4% дисперсії змінної «суб'єктивне благополуччя» обумовлено впливом цих предикторів (додаток Б.1). Стандартні коефіцієнти регресії β є статистично достовірними (додаток Б.2), що дозволяє інтерпретувати відносну ступінь впливу кожного з предикторів; для змінної «особистісна адаптованість» $\beta = 0,300$, для змінної «гностична» $\beta = 0,203$, для змінної «тривожність шкільна» $\beta = -0,163$, для змінної

«самоактуалізація» $\beta = 0,197$, для змінної «альтруїстична» $\beta = 0,190$ (додаток Б.3). Кожна з незалежних змінних вносить приблизно однаковий внесок у оцінку залежною змінною, найбільше з яких – адаптованість, і корелює з нею позитивно, окрім тривожності.

Отже в результаті математико-статистичного аналізу встановлено, що учні фізико-математичних ліцеїв мають рівень тривожності що відповідає віковим нормам та її компонентів, найбільшим є показник самооцінної тривожності, провідною емоційною спрямованістю є романтична, праксична, гностична та комунікативна, мають середній рівень самоактуалізації та очевидний рівень особистісної неадаптованості. Суб'єктивне благополуччя на середньому рівні і має зв'язки із особистісною адаптованістю та альтруїстичною емоційною спрямованістю. Дівчата, порівняно з хлопцями в умовах інтернатного навчання з фізико-математичним напрямком є більш романтично та естетично емоційно спрямованими, мають вище особистісне зростання.

Основними психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя учнів фізико-математичних ліцеїв є особистісна адаптованість, гностична та альтруїстична спрямованість, низький рівень шкільної тривожності та високий рівень самоактуалізації.

Тобто, важливим для гарного самопочуття підлітка є рівень його адаптованості до колективу. Чим більше рівень згуртованості групи, чим більше учень приймає цінності та основні правила колективу, може до нього прилаштуватися, тим більше ми можемо говорити про його суб'єктивне благополуччя. Так само і якщо учень спрямований на отримання нових знань, на задоволення від процесу навчання, здатен бути альтруїстом, надавати допомогу оточуючим або ставити бажання та потреби оточуючих вище своїх власних, ми говоримо про благополучну особистість, яка відчуває щастя. Очевидно, що до щастя ведуть низька тривожність – відсутність тривог та хвилювань без причини, або надмірних хвилювань у відповідь на стрес, та самоактуалізація особистості – її бажання досягти

успіху, максимально повно реалізувати власні можливості, задатки та здібності.

Цікавими є високі показники учнів за шкалою самореалізації, хоча, відомо, що потреба у самоактуалізації досягає свого піку у більш пізньому віці, коли людина навчається або закінчує власний навчальний заклад і залишається актуальною протягом життя. Це пов'язано насамперед із тим, що саме в цьому віці людина визначається із власною професією, перевіряє свій вибір на витривалість, мириться із ним і починає себе максимально реалізовувати саме в обраному напрямку. Для більш молодого віку, особливо для підлітків важливим є спілкування з однолітками, це вік, коли провідною діяльністю є саме комунікативна діяльність. А у представників даної вибірки рівень самоактуалізації, як найважливішої потреби є дещо вищим за звичайний. Це може бути пояснене тим, що ліцеї мають профільне спрямування – фізико-математичне, і учні, що вступають у такі заклади вже здатні робити вибір власної професії, основуєчи на власних здібностях чи вподобаннях, але цей вибір уже зроблений і більш того, високі показники вказують, що вибір зроблений вірно, і дитина вже готова реалізовуватися на початку свого профільного спрямування. Розвивати свої здібності, ставити цілі, досягати їх та окреслити собі власний майбутній професійний шлях.

Нами проводилось емпіричне дослідження яке було спрямоване на **виявлення суб'єктивного розуміння щастя підлітків**. Для дослідження використовувалась авторська анкета. Опитувані надавали відповідь на відкриті питання анкети. За допомогою методу контент-аналізу ми виділили найбільш поширені дескриптори, через які підлітки описують власне розуміння щастя: *позитивний емоційний стан* (гармонія, безтурботність, задоволеність життям, почуття благополуччя, приємні відчуття, абсолютний спокій, радість); *відчуття потрібності, приналежності* (наявність рідних та близьких, які люблять та цінують, друзів, коханої людини); *здоров'я* (особисте і рідних); *самореалізація* (улюблена робота, успішність,

здійснення всіх мрій), *матеріальний стан* (високооплачувана робота, наявність грошей, відсутність матеріальних проблем); *духовне багатство* (бути віруючою, порядною, високоморальною людиною).

Як бачимо (рис.2.8), найбільше підлітків (34%) вважають, що щастя – це потрібність близьким людям та приналежність до групи. Щастя для них – мати гарні стосунки з рідними, мати друзів, власну родину, кохати і бути коханим. Це цілком закономірний результат, адже у підлітковому віці провідним видом діяльності виступає інтимно-особистісне спілкування. Але також потреба у приналежності існує і у піраміді потреб А. Маслоу, і знаходиться на більш вищих щаблях, знову таки притаманна для трохи пізнього віку і свідчить про виключно високий особистісний розвиток респондентів, їх впевненість у собі і своїх силах, правильному виборі майбутнього професійного шляху і, власне, приналежність до фізико-математичного напрямку, свою ідентифікацію із типовими представниками професій даного типу.

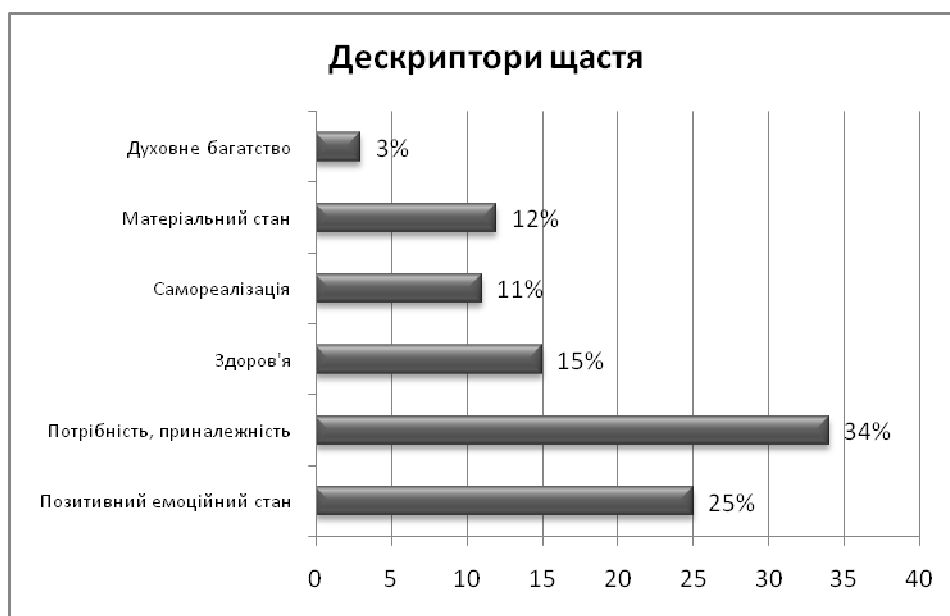


Рис. 2.8 Основні дескриптори щастя за підлітковими уявленнями

Ще 25% опитуваних вважає, що щастя полягає у відчуттях радості і задоволеності життям, що обумовлюють піднесений емоційний стан. Факторами щастя тут були названі вміння радіти життю, не пригнічуватись

через проблеми. Міцне здоров'я як ознака щастя опинилось на третьому місці (15% відповідей). 12% опитуваних вважають, що щастя це відсутність матеріальних проблем. Серед факторів щастя крізь призму матеріального були названі «дах над головою», багато грошей, кар'єра з великим доходом. 11% впевнені, що щастя полягає у самореалізації. Духовне багатство як синонім щастя розглядають лише 3% досліджуваних. Духовність займає нижчі сходинки у ціннісній структурі молодіжних уявлень про щастя, що узагальнено відображує сучасну спрямованість соціуму: отримувати максимум задоволення від споживання.

Питання щодо шляхів досягнення щастя (рис.2.9) виявилось для багатьох опитуваних надто складним: 30,3% підлітків на нього не відповіли.

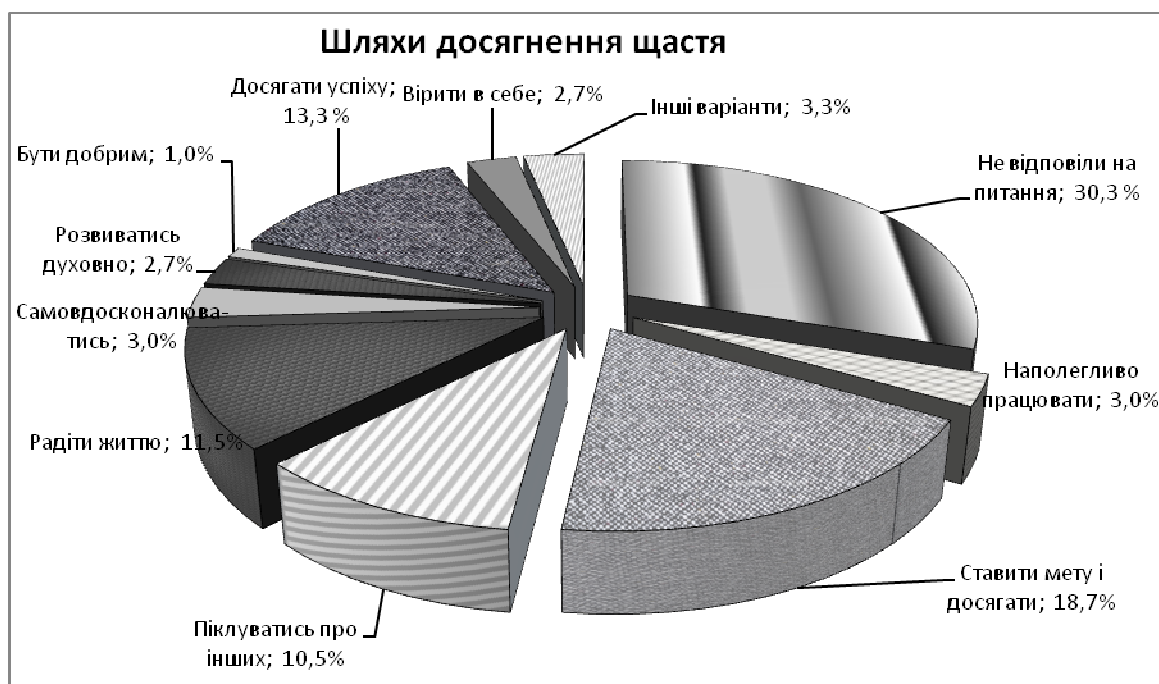


Рис. 2.9 Підліткові уявлення про шляхи досягнення щастя

Більшість підлітків вважає, що для досягнення щастя потрібно вибрати мету і невпинно рухатись до неї (18,7%). 13,3% опитуваних надали відповідь, що щастя можна досягти через досягнення успіху. 11,5% опитуваних вважає, що спосіб досягнення щастя – радіти життю кожен

день. Інша значуща частина підлітків впевнена, що шлях до щастя полягає в допомозі іншим людям (10,5%). Тобто провідними тенденціями для досягнення щастя, а значить такими, що призводять до благополуччя особистості, суб'єктивно для учнів є мотивація у вигляді мотивації досягнення, альтруїзмі та гедоністичній емоційній спрямованості. Таким чином, опитувальник шляхів досягнення щастя та основні дескриптори щастя за підлітковими уявленнями співпадає з нашою **теоретичною моделю суб'єктивного благополуччя учнів** (рис. 1.1).

1. У внутрішньо-особистісній сфері – на думку підлітків, необхідно радіти життю, піклуватися про інших, бути добрим, бути в позитивному емоційному стані, бути здоровим, бути незалежними (**автономними**).

2. В мотиваційній сфері підлітки вважають за потрібне– ставити мету, наполегливо працювати, досягати успіху, **самореалізовуватися**.

3. В соціально-поведінковій сфері підлітки зазначають – що важливо вірити в себе, бути потрібним, розвиватися духовно, **самовдосконалюватися**.

Виокремлюємо основні психологічні характеристики обдарованих підлітків що навчаються за фізико-математичним напрямком. Передбачувані психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків були визначені за допомогою теоретичного аналізу і розподілені на два напрямки особистісно-психологічний та соціально-психологічний які включають в себе декілька сфер: внутрішньо-особистісну, мотиваційну та соціально-поведінкову. Залежно від кожного напрямку відбувалося вивчення його складових відповідними методиками, визначення рівня прояву та зв'язків між змінними. (Таб. 2.1, рис. 2.7.).

В даному випадку аналіз результатів відбувався для усіх респондентів, оскільки усі вони навчалися за фізико-математичним напрямком незалежно від навчального закладу. Ці дані та аналіз і інтерпретація результатів їх обробки надасть можливість охарактеризувати типового представника учнів фізико-математичного профілю підліткового

віку, його основні психологічні характеристики, та прояви, а саме – тривожність, рівень самоактуалізації, рівень та складові суб'єктивного благополуччя, провідну емоційну спрямованість, звичні копінстратегії, що застосовуються у більшості ситуацій.

Аналізуючи данні фактори досліджень індивідуального рівня суб'єктивного благополуччя, виокремлюємо один із найважливіших – «тривожність», за допомогою методики Тейлора – «Шкала тривожності». Встановлено, що обдаровані підлітки, які навчаються за фізико-математичним спрямуванням мають загалом рівень тривожності що відповідає віковим нормам (табл. 2.5). При цьому, найбільше впливає на рівень загальної тривожності саме самооцінна тривожність яка виражається у неадекватному ставленні підлітка до тривожності як такої, тривожну оцінку себе від себе та передбачення негативного ставлення до нього оточуючих. Шкільна та міжособистісна тривожність також знаходяться на нормальному рівні.

Таблиця 2.5

Рівень тривожності обдарованих учнів

Змінна	Тривожність загальна	Тривожність шкільна	Тривожність самооцінна	Тривожність міжособистісна
Середнє	43,3121	14,7452	14,8153	14,2994

Такі результати рівня тривожності вказують на притаманну особливість підліткового віку – провідної комунікативної тенденції, соціалізації у групі, актуальність соціальної потреби, потреби у спілкування, створення дружніх довірливих стосунків з оточуючими, саме тому і найбільша тривожність виявляється саме у цій сфері. Підлітки бояться бути смішними, чи не подобатися оточуючим, їх одне із провідних бажань – ввійти у групу і бути її частиною, відчувати повагу до власної особистості з боку друзів і знайомих, оскільки, зазвичай, у стосунках з батьками у цей час відбувається негативний процес сепарації, відстоювання

власних ідей і інтересів, цінностей як дорослої людини.

Важливим є дослідити кореляційні зв'язки тривожності та її складових з іншими змінними, що залучені до аналізу (додаток А.1). Так, загальна тривожність має обернено пропорційні слабкі, але значущі зв'язки із особистісною адаптованістю ($r = -0,226$, при $p < 0,01$) та автономією ($r = -0,226$, при $p < 0,01$). Шкільна тривожність також негативно корелює із особистісною адаптованістю ($r = -0,209$, при $p < 0,01$) та позитивно – з гедоністичною емоційною спрямованістю ($r = 0,227$, при $p < 0,01$), так само як і міжособистісна тривожність (з адаптованістю – $r = -0,230$, при $p < 0,01$). Ці дані підтверджують відомі висновки, що тривожність та адаптованість пов'язані між собою і чим більш тривожна людина за своїми особистісними якостями тим менш адаптованою до колективу вона виявляється. Крім того, можемо сказати, що гедонізм як такий, тенденція людини постійно шукати і знаходити задоволення, вбачати в цьому свою мету і важливу сторону життя може провокувати тривожність як загальну так і міжособистісну. Одним із варіантів пояснення такого зв'язку може бути моральні цінності нашого суспільства, коли дитині, а потім і підлітку насаджуються цінності більш альтруїстичного напрямку, важливість допомоги іншим, поваги старших і подібне, оскільки саме в цьому віці підліток опирається загально відомим нормам, особливо якщо їх озвучують старші і примушують їх виконувати. І тому виникає ситуація, коли дитина, опираючись на поради дорослих, відчуває загальну напруженість, тривожність але й виховує цим у собі більш егоїстичні риси. При спілкуванні з оточуючими, дорослими невідповідність їхнім очікуванням викликає міжособистісну тривожність. Таким чином тривожність в даному процесі виникає двічі, спочатку як загальна, а потім і міжособистісна через напруженість у стосунках з іншими.

Емоційна спрямованість особистості визначає її основні потреби та сфери в яких відбувається найбільше зростання (табл. 2.6). Вона стосується соціально-психологічних чинників суб'єктивного благополуччя людини.

Емоційна спрямованість, за Б. Додоновим, є власне похідною від потреби, що є найбільш актуальною для особистості в даний момент. Для учнів фізико-математичного ліцею на момент дослідження були актуальними наступні емоційні спрямованості: романтична та праксична, а також гностична та комунікативна. Такий розподіл пояснюється основними спрямованостями підліткового віку загалом. Так, романтичні емоції викликані бажанням всього незвичного та таємничого, а також можуть бути пояснені періодом, коли хлопці та дівчата починають цікавитися один одними та стосунками, періодом коли виникає перше кохання та закоханість. Провідний статус праксичної емоції може бути пояснений умовами навчання, які вимагають максимального докладання зусиль, культурою. Що панує у навчальному закладі серед обдарованої молоді, що постулює основними принципами досягнення цілей та високих ідеалів. Гностична емоційна спрямованість, як спрямованість до нових знань та інформації послідовно впливає із попередньої спрямованості, а комунікативні потреби є констатацією провідної діяльності та спрямованості підліткового вікового періоду.

Таблиця 2.6

Емоційна спрямованість обдарованих учнів

Змінна	Альтруїстична	Комунікативна	Глорістична	Праксична	Пугністична	Романтична	Гностична	Естетична	Гедоністична	Акзигитивна
Середнє	4,0769	4,2885	2,6474	5,4231	2,9808	5,7179	4,8846	2,7372	3,8269	0,2436

Таким чином, характеризуючи актуальні потреби, а разом із тим і провідні емоційні реакції та тенденції обдарованої молоді, можемо сказати, що це досить романтичні та емоційні люди, котрі спрямовані на побудову стосунків та разом з тим їх цінностями є досягнення успіху, навчання, пізнання нового та застосування отриманих знань на практиці.

У загальному полі зв'язків з іншими чинниками суб'єктивного благополуччя така емоційна спрямованість як альтруїстична має середньої сили позитивний кореляційний (за методом кореляції r -Спірмена) зв'язок із позитивним відношенням ($r = 0,418$, при $p < 0,01$), особистісним зростанням ($r = 0,241$, при $p < 0,01$) та цілями у житті ($r = 0,383$, при $p < 0,01$), як складовими суб'єктивного благополуччя, та загальним його показником ($r = 0,320$, при $p < 0,01$) (додаток А.2).

Комунікативна емоційна спрямованість пов'язана із позитивним відношенням ($r = 0,337$, при $p < 0,01$), а праксична – із особистісним зростанням ($r = 0,323$, при $p < 0,01$) та суб'єктивним благополуччям ($r = 0,338$, при $p < 0,01$).

Тобто, альтруїстичні підлітки зазвичай мають хороше відношення інших до них завдяки соціально позитивним якостям, які постулює альтруїзм, а також досить гарно ставляться до оточуючих. При цьому, вони, зазвичай, досить вдало ставлять цілі, досягають їх, що говорить про поступове особистісне зростання, саморозвиток та у кінці призводить до відчуття суб'єктивного благополуччя таким учнем. На суб'єктивне благополуччя більшості підлітків також впливають комунікативна та праксична емоційна спрямованість.

Визначимо рівень адаптації (складової соціально-психологічного напрямку суб'єктивного благополуччя) та самоактуалізації (складової мотивації) учнів фізико-математичних ліцеїв (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Рівні адаптованості та самоактуалізації обдарованих учнів

Змінна	Особистісна адаптованість	Самоактуалізація
Середнє	47,0828	39,8269

Так, рівень адаптованості, що відповідає 47 балам визначається як рівень очевидної не адаптованості, а 40 балів за шкалою самоактуалізації –

середньому рівню актуалізації учнів загалом. Такі рівні можуть бути пояснені часом проведеного опитування на початку навчального року з метою проведення констатувального етапу дослідження, що мало на меті виявити початковий рівень адаптованості та інших параметрів, щоб у подальшому розробити та апробувати програму супроводу процесу адаптації психологом у навчальному закладі, спрямовуючи основний вплив саме на ті сфери, які найбільше пов'язані із адаптацією та суб'єктивним благополуччям.

Такі дані особистісної адаптованості можуть бути спричинені (за результатами кореляції змінних за критерієм r -Спірмена – додаток А.4) комунікативною спрямованістю особистості ($r = 0,293$, при $p < 0,01$), самоактуалізацією ($r = 0,419$, при $p < 0,01$), позитивним відношенням оточуючих ($r = 0,359$, при $p < 0,01$), цілями у житті ($r = 0,429$, при $p < 0,01$) та самоприйняттям ($r = 0,426$, при $p < 0,01$) у складі суб'єктивного благополуччя, і самим рівнем благополуччя ($r = 0,485$, при $p < 0,01$). Натомість рівень самоактуалізації обдарованих підлітків-математиків залежить від цілей у житті ($r = 0,321$, при $p < 0,01$) та суб'єктивного благополуччя ($r = 0,341$, при $p < 0,01$). Цей зв'язок є позитивним, що вказує на прямо пропорційну залежність показників один від одного.

Таким чином, можемо констатувати, що рівень особистісної адаптованості учнів залежить від здібностей у комунікативній сфері, вміння ставити цілі та розуміти куди саме спрямовувати власну діяльність, і це, у свою чергу, допомагає позитивно ставитися до себе та приймати себе. Так само і самоактуалізація тісно пов'язана із самоорганізованістю та загальним позитивним емоційним станом.

Важливим фактором є проживання чи не проживання респондента у гуртожитку, адже це може впливати на його суб'єктивні характеристики, формування особистісних рис та стосунки з оточуючими. Для визначення наявності, сили та особливостей впливу психологічних чинників суб'єктивного благополуччя залежно від проживання в гуртожитку було

проведено порівняння двох груп за середніми показниками і визначенням статистично значущої різниці за цими параметрами між двома групами.

При дослідженні основних психологічних характеристик підлітків залежно від форми навчання, встановлено, що підлітки, які навчаються у закладі **інтернатного** типу фізико-математичного напрямку, мають середній рівень тривожні, з переважанням самооцінної тривожності, мають праксичну, романтичну та гностичну емоційну спрямованість, мають неочевидний рівень особистісної неадаптованості, середній рівень самоактуалізації, високий рівень суб'єктивного благополуччя та таких його складових, як особистісне зростання та позитивне відношення.

Учні фізико-математичного ліцею **денного навчання** мають з тяжінням до завищеного рівень що відповідає віковим нормам загальної та міжособистісної тривожності, провідною емоційною спрямованістю є романтична та гностична, мають середній рівень самоактуалізації та ситуативний рівень особистісної дезадаптованості, суб'єктивне благополуччя на високому рівні.

Дослідження загального суб'єктивного благополуччя та обробка результатів завдяки методу кореляції r-Пірсона виявили найсильніший позитивний кореляційний зв'язок між змінними, а саме: зі шкалою «цілі в житті» ($r = 0,620$, при $p < 0,01$); зі шкалою «самоприйняття» ($r = 0,603$, при $p < 0,01$); з шкалою «особистісна адаптованість» ($r = 0,435$, при $p < 0,01$); з шкалою «особистісне зростання» ($r = 0,426$, при $p < 0,01$); з шкалою «праксична емоція» ($r = 0,339$, при $p < 0,01$); з шкалою «автономія» ($r = 0,295$, при $p < 0,01$); з шкалою «гностична емоція» ($r = 0,291$, при $p < 0,01$); з шкалою «позитивне оточення» ($r = 0,273$, при $p < 0,01$); з шкалою «управління оточуючим» ($r = 0,269$, при $p < 0,01$); з шкалою «альтруїстична емоція» ($r = 0,259$, при $p < 0,01$); з шкалою «комунікативна емоція» ($r = 0,206$, при $p < 0,05$); з шкалою «самоактуалізація» ($r = 0,194$, при $p < 0,05$). Негативного кореляційного зв'язку не виявлено (додаток Е).

Таким чином, констатуємо позитивний зв'язок суб'єктивного

благополуччя підлітків, що перебувають в умовах інтернатного навчання із такими факторами, як самоприйняття, цілі в житті, особистісною адаптованістю, автономією особистості та її зростанням, праксичною, альтруїстичною, комунікативною та гностичною емоційною спрямованістю, позитивним оточенням та управління оточуючим, як складниками благополуччя, а також самоактуалізацією особистості.

Так, підтверджуються дана на початку гіпотеза – що людина адаптована до суспільства, до власного колективу є більш щасливою, вона відчуває гармонію із оточуючим, здатна заводити друзів, підтримувати позитивні стосунки з однолітками та колегами. Це також підтверджується і зв'язками із емоційними спрямованістями. Особистість, спрямована на комунікацію, альтруїзм (тобто знов таки – ззовні, до інших), бажання отримувати знання та застосовувати їх на практиці є більш суб'єктивно благополучною. Її життєві позиції узгоджуються між собою та у контакті з оточуючим світом та людьми. Такий стан речей свідчить про здоровий та гармонічний розвиток людини, її особистісне зростання.

Значення «суб'єктивного благополуччя» має середній рівень (46,08 балів) для загальної вибірки. Підлітки, що проживають у гуртожитку також мають середній рівень (46,01), підлітки, що не проживають у гуртожитку теж мають середній рівень, хоча і дещо вище від попередньої групи (46,18). Таким чином проживання у гуртожитку не є важливим фактором суб'єктивного благополуччя учнів, що виховуються в умовах школи-інтернату, хоча учні, які мають щоденний контакт із батьками після навчання, відчувають себе дещо більш щасливими, благополучними.

Дослідження загального рівня тривожності методом кореляції Пірсона виявило найсильніший кореляційний зв'язок між шкалами «загальна тривожність» та «самоцінна тривожність» ($r = 0,928$, при $p < 0,01$); а також з шкалою «міжособистісна тривожність» ($r = 0,830$, при $p < 0,01$). Також виявлено негативний кореляційний зв'язок «загальної тривожності» з шкалою «особистісна адаптованість» ($r = -0,252$, при $p <$

0,05); з шкалою «управління оточуючими» ($r = -0,226$, при $p < 0,05$), з шкалою «пугністична емоція» ($r = -0,197$, при $p < 0,05$). Можемо сказати, що високий рівень загальної тривожності особистості підлітка в умовах школи-інтернату може бути спровокований низькою особистісною адаптованістю, низьким рівнем здатності управляти оточуючим, як складовою суб'єктивного благополуччя та низькою пугністичною емоційною спрямованістю особистості. Тобто учні шкіл-інтернатів схильні відчувати тривожність у ситуаціях неадаптованості до колективу, коли вони не відчують захищеності та здатності яким-небудь чином вплинути на навколишню ситуацію з метою змінити її на більш сприятливу, позитивну. Відчуття загрози ззовні може спровокувати відчуття безпорадності, змусити дитину закритися у собі, тим самим зменшуючи свої власні адаптаційні ресурси та успішний результат власної учбової діяльності. Не здатність боротися із ситуацією та навпаки, постійна оборонна позиція, коли людина будь-яку ситуацію сприймає як загрозову і намагається їй опиратися або уникати її призводить до високого рівня тривожності, дезадаптованості та знижує рівень суб'єктивного благополуччя.

Порівняння середніх показників тривожності учнів за методом Т-критерія Ст'юдента статистично значущого зв'язку **не виявило** (табл. 2.8). Більшість учнів має середній показник загальної тривожності (42,64) – що відповідає віковим нормам рівень. Показник у підлітків, що проживають у гуртожитку (42,53), дещо менше ніж у підлітків що не проживають у гуртожитку (42,82) ($t = -0,080$, $r = 0,937$), що може вказувати на кращу адаптованість учнів, які більшість часу проводять у навчальному закладі, завдяки чому, власне, адаптуються швидше.

Значення шкали «шкільна тривожність» має середній показник (14,58) – що відповідає віковим нормам рівень. Підлітки, що проживають у гуртожитку (14,36), мають менший показник ніж у підлітків, що не проживають у гуртожитку (14,96), що також може підтверджувати попередній висновок ($t = -0,435$, $r = 0,665$).

Значення шкали «самооцінна тривожність» має середній показник (14,74), що відповідає віковим нормам рівень. Підлітки, що проживають у гуртожитку, також мають середній показник (14,63), а підлітки, що не проживають у гуртожитку (14,91), мають дещо вищі значення. Тобто, особи, місцезнаходження навчання яких і проживання різняться, відчувають більше тривоги щодо себе, власної особистості та самооцінки ($t = -0,204$, $r = 0,839$). Значення шкали «міжособистісної тривожності» має середній показник (13,64) – що відповідає віковим нормам рівень, так само як і для групи підлітків що проживають у гуртожитку (13,95) та підлітків, що не проживають у гуртожитку (13,13). Відчуття тривоги у спілкуванні з іншими вище, якщо дитина частіше спілкується із однолітками, якщо це спілкування є навіть дещо надмірним.

Таблиця 2.8

Порівняльні групові статистики рівня тривожності

Тривожність	Загальна	Шкільна	Самоцінна	Міжособистісна
Загальний	42,64	14,58	14,74	13,64
Проживають у гуртожитку	42,53	14,36	14,63	13,95
Не проживають у гуртожитку	42,82	14,96	14,91	13,13
Т-критерій Ст'юдента	-0,080	-0,435	-0,204	0,613
Значущість Т-критерію	0,937	0,665	0,839	0,541

При дослідженні змінної «особистісна адаптованість» методом кореляції Пірсона встановлено найсильніший позитивний кореляційний зв'язок з шкалою «суб'єктивне благополуччя» ($r = 0,435$, при $p < 0,01$); з шкалою «цілі в житті» ($r = 0,382$, при $p < 0,01$); з шкалою «самоприйняття» ($r = 0,381$, при $p < 0,01$); з шкалою «комунікативна емоція» ($r = 0,316$, при $p < 0,01$); з шкалою «альтруїстична емоція» ($r = 0,278$, при $p < 0,01$); з шкалою «особистісне зростання» ($r = 0,264$, при $p < 0,01$); з шкалою «глюрістична

емоція» ($r = 0,258$, при $p < 0,01$); з шкалою «самоактуалізація» ($r = 0,258$, при $p < 0,01$); з шкалою «практична емоція» ($r = 0,243$, при $p < 0,01$); з шкалою «позитивні відносини» ($r = 0,216$, при $p < 0,05$). Зворотній негативний кореляційний зв'язок з шкалою «гедоністична емоція» ($r = -0,198$, при $p < 0,05$); з шкалою «шкільна тривожність» ($r = -0,258^*$ при $p < 0,05$); з шкалою «самоцінна тривожність» ($r = -0,252$, при $p < 0,05$); з шкалою «загальна тривожність» ($r = -0,252$, при $p < 0,05$).

Тобто, констатуємо, що на рівень особистісної адаптованості підлітка впливає: суб'єктивне благополуччя та його складові (цілі у житті, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні відносини), глорістичні, комунікативні та практичні емоції, рівень самоактуалізації та тривожність. Остання знижує рівень адаптації до колективу.

Тобто, для підвищення рівня адаптованості у школах фізико-математичного спрямування психологам та вчителям слід в першу чергу звертати увагу на учнів які проявляють низький рівень відчуття щастя, радості, благополуччя, а саме – відсутнє бачення майбутнього, найближчих цілей, немає особистісних змін, зростання, дитина проявляє негативне ставлення до інших та до самого себе, не сприймає свої риси позитивно та не приймає їх, не намагається товаришувати з іншими та налагоджувати спілкування із вчителями; у діяльності часто може не знати як щось робити, або не може застосувати знання на практиці, відсутнє бажання бути оціненим оточуючими та бажання проявити себе і власні здібності. Основна діяльність психолога, у такому випадку буде спрямована на зміну, підвищення усіх вищезазначених ознак, що у разі вдалої роботи з колективом та учнями допоможе налагодити адаптацію і, як залежний від неї показник – рівень суб'єктивного благополуччя.

Дослідження фактору «самоактуалізації» та його зв'язків за допомогою кореляції Пірсона виявило найсильніший зв'язок з шкалою «особистісна адаптованість» ($r = 0,258$, при $p < 0,01$); з шкалою «суб'єктивне благополуччя» ($r = 0,194$, при $p < 0,01$). Зворотній негативний

кореляційний зв'язок має з шкалою «позитивні відносини» ($r = -0,317$, при $p < 0,05$). Тобто потреба в самоактуалізації підлітка частіше може бути спровокована гарною адаптованістю до ситуації, відчуттям власного благополуччя та може пригнічуватися позитивним відношенням від оточуючих, як фактором, який зменшує мотивацію до подолання труднощів, оскільки підлітком і так вже захоплюються оточуючі і мета бути лідером, або цінним для групи вже досягнута. Такий результат також може бути пояснений і тим, що для різних типів особистості властивий різний тип мотивації, для когось набагато ефективнішим виявляється внутрішня мотивація, зв'язка із власними силами, бажаннями, цілями та ступінь їх досягнення. У декого ж, навпаки, важливим є заохочення або зневага з боку оточуючих, це може пояснюватися як зовнішньою мотивацією, незацікавленістю в навчанні, або ж високим рівнем потреби до приналежності, що ще не так давно була властива населенню колишніх радянських республік, традиційність і соціальність яких були міцним мотиваційним фактором – досягнення заради оточуючих і оцінка своїх результатів лише за допомогою оцінки оточуючих. Це також може вказувати і на неможливість оцінити власні результати, чи то в силу стадії розвитку особистості (підлітковий вік також характеризується зміною та становленням системи цінностей, її гнучкістю), чи через нестабільність самооцінки, невпевненість у собі. Тобто такий феномен може пояснюватися як у позитивному так і негативному руслі.

Порівняння середніх значень за методом Т-критерія Ст'юдента змінної «самоактуалізація» встановило, що значущої різниці між показниками груп не виявлено, але середній показник загальної вибірки знаходиться на рівні 40,1538 бали, при цьому, у підлітків що проживають у гуртожитку цей показник становить 40,1111 бали, а підлітки, що не проживають у гуртожитку мають незначно вищий рівень «самоактуалізації» (40,222). Тобто, проживання у гуртожитку не впливає на рівень самоактуалізації.

Дослідження зв'язків змінної «цілі в житті» методом кореляції Пірсона найсильніший кореляційний зв'язок виявило з загальною шкалою «суб'єктивне благополуччя» ($r = 0,620$, при $p < 0,01$); з шкалою «самоприйняття» ($r = 0,405$, при $p < 0,01$); з шкалою «особистісна адаптованість» ($r = 0,382$, при $p < 0,01$); шкалою «альтруїстична емоція» ($r = 0,331$, при $p < 0,01$); з шкалою «праксична емоція» ($r = 0,237$, при $p < 0,01$); з шкалою «гловістична емоція» ($r = 0,200$, при $p < 0,05$); з шкалою «гносична емоція» ($r = 0,190$, при $p < 0,05$). Зворотній негативний кореляційний зв'язок з шкалою «гедоністична емоція» ($r = -0,182$, при $p < 0,05$). Тобто для того, щоб людина змогла побудувати власне бачення свого найближчого майбутнього та намітити мету вона повинна бути адаптована до колективу, приймати себе, свою особистість, бути спрямованою на зростання, відчуття потрібності оточуючим або отримувати позитивну оцінку своїх дій з боку оточуючих, вміти застосовувати власні здібності та знання, вміти бути альтруїстичною. Лише людина, що задовольнила свої базові потреби у виживанні та соціальних контактах може бути спрямована на потреби більш високого порядку – побудові свого бачення світу та реалізації себе, базове відчуття небезпеки та соціальної дисгармонії унеможливають подальший розвиток людини, оскільки несприйняття соціуму, неможливість відповідати на його виклики дестабілізує людину, її принципи і цінності, тим самим знецінюючи її як особистість у її многогранності та індивідуальності.

За методикою «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов) виявили порівняльні показники середнього значення (табл. 2.9).

Зокрема, виявлено, що в підлітків високий рівень має:

– «праксична емоційна направленість»: загальний середній показник –6,0000; для підлітків що проживають у гуртожитку – 5,7917; для підлітків що не проживають у гуртожитку – 6,3333;

Таблиця 2.9

**Групові статистики середнього значення за шкалами загальної
емоційної спрямованості особистості**

Чинник	Загальний	Проживають в гуртожитку	Не проживають в гуртожитку	Т- критерій Ст'юдента	Значущість Т-критерію
Альтруїстична емоція	4,3675	4,6528	3,9111	1,027	0,306
Комунікативна емоція	4,5470	4,8472	4,0667	1,216	0,226
Глорістична емоція	2,333	2,7083	1,7333	1,515	0,133
Праксична емоція	6,0000	5,7917	6,3333	-0,881	0,380
Пугністична емоція	2,9487	3,0972	2,7111	0,526	0,600
Романтична емоція	5,5812	6,1806	4,6222	1,186	0,238
Гностична емоція	5,0940	5,2083	4,9111	0,488	0,627
Естетична емоція	2,4701	2,9306	1,7333	1,363	0,176
Гедоністична емоція	3,7265	3 ,5833	3,9556	-0,545	0,587
Акзизитивна емоція	0,2479	0,3611	1,2222	-1,159	0,249

– «романтична емоційна направленість»: загальний середній показник – 5,5812; у підлітків що проживають у гуртожитку – 6,1806; підлітки що не проживають у гуртожитку – 4,6222;

– «гностична емоційна направленість»: загальний середній показник – 5,0940; у підлітків що проживають у гуртожитку – 5,2083; підлітків що не проживають у гуртожитку – 4,9111.

Середній рівень має:

– «комунікативна емоційна направленість»: загальний середній показник – 4,5470, підлітки що проживають у гуртожитку – 4,8472, підлітки що не проживають у гуртожитку – 4,0667;

– «альтруїстична емоційна направленість» загальний середній показник – 4,3675, підлітки що проживають у гуртожитку – 4,6528, підлітки що не проживають у гуртожитку – 3,9111;

– «гедоністична емоційна направленість» загальний середній показник – 3,7265, підлітки що проживають у гуртожитку – 3,5833, підлітки що не проживають у гуртожитку – 3,9556;

– «пугністична емоційна направленість» загальний середній показник – 2,9487, підлітки що проживають у гуртожитку – 3,0972, підлітки що не проживають у гуртожитку – 2,7111;

– «естетична емоційна направленість» загальний середній показник – 2,4701, підлітки що проживають у гуртожитку – 2,9306, підлітки що не проживають у гуртожитку – 1,7333;

– «глюрістична емоційна направленість» загальний середній показник – 2,333; підлітки що проживають у гуртожитку – 2,7083, підлітки що не проживають у гуртожитку – 1,7333.

Низький рівень має:

– «акізитивна емоційна направленість» загальний середній показник – 0,2479. підлітки що проживають у гуртожитку – -0,3611, підлітки що не проживають у гуртожитку – 1,2222.

Таким чином, констатуємо, що провідними емоційними спрямованостями учнів Українського фізико-математичного ліцею є праксична, романтична та гностична, що характеризує їх як спрямованих у професію, розуміння необхідності знань і їх можливість застосування, також спрямованість на стосунки, формування симпатій та дружби, висока жага до знань та навчання, бажання досягати і отримувати високі оцінки.

Ще однією методикою, яка досліджує психологічні чинники індивідуального рівня суб'єктивного благополуччя, а саме – копінгстратегії, це методика «людина під дощем». Основна її мета – визначити силу Его особистості та здатність справлятися із стресовими ситуаціями. Але важливими для нас параметрами для подальшої інтерпретації є наявність на малюнках дітей парасольки, хмар та калюж. Парасолька символізує захисні механізми, їх наявність та силу, хмари –

тривожні очікування майбутніх неприємностей, а калюжі – сензитивність до негативних подій та надлишкові переживання стресової ситуації. Тому наявність означених елементів на малюнках нами була позначена математично (2 – наявний елемент, 1 – відсутній), таким чином, утворено три дихотомічні шкали – «тривожне очікування», «стрес», «копінгстратегія» і подальша кількісна обробка результатів відбувалася відповідно до цього. Якісна обробка результатів цієї методики відбувалася окремо.

Так, середнє значення для групи УФМЛ за шкалою «копінгстратегії» малюнків парасольки – 1,5, шкалою «тривожне очікування» малюнків хмар – 1,6, шкалою «стрес» малюнків калюж – 1,7. При цьому наявність даного образу на малюнку позначалося як 2, а відсутність – одиниця. Таким чином, можемо казати, що найчастіше на малюнках дітей спостерігається калюжі, що говорять, про високу чутливість, неможливість переключитися на щось інше, або довготривалість самої стресової ситуації. Хмари вказують на тривожні переживання майбутніх можливих негативних ситуацій, неоправдане хвилювання. При кореляції цих шкал з іншими у аналізі можемо спробувати знайти відповідь на питання, чому саме так відбувається. Так, шкала «копінгстратегії» має низькі за силою, але значущі обернено пропорційні зв'язки із шкалами «особистісне зростання» ($r = -0,220$, $p < 0,05$) та «цілі у житті» ($r = -0,272$, $p < 0,01$). Це може означати, що використання захисних механізмів, їх велике значення у житті підлітка може призвести до призупинення або зниження особистісного зростання та неможливості ставити собі адекватні цілі та досягати їх. Це є очевидним, але також може пояснюватися ступенем адаптованості, оскільки на перших етапах навчання, коли учні ще достатньо не знайомі один з одним, то одним із механізмів врівноваження нормального процесу входження у колектив є також застосування захисних механізмів, як захисту від можливої небезпеки чи потенціальної загрози

з боку оточуючих. Таким чином, підліток захищає себе та власну особистість від надмірного стресу для зберігання оптимального рівня працездатності до навчання.

Шкала «тривожне очікування» позитивно корелює із шкалою «самооцінна тривожність» ($r = 182, p < 0,05$) – очікування негативної ситуації переростає у відчуття тривожності як необхідності самої по собі, негативне ставлення до себе, невпевненість. Дитина, відчуває себе «комфортно» при відчутті тривоги, тим самим унеможливорюючи подальший особистісний розвиток, такий стан може перетворитися на фруструючий, що може призвести до негативних наслідків. Так само як і наявність «стресу», свідчить про чутливість, погіршує швидкість та якість особистісного зростання підлітка ($r = -197, p < 0,05$). Тобто, в даному випадку, використання захисних механізмів свідчить про негаразди адаптації, нездатність адекватно реагувати на зовнішні впливи.

Якщо говорити про порівняння основних змінних, що досліджуються, відповідно до статі респондентів (табл. 2.10), то цікавими виявилися дані, за якими загальна тривожність дівчат учениць Українського фізико-математичного ліцею значно вища за хлопців (47 балів та 41,3 бали відповідно), але все одно відповідає нормальному рівню тривожності. Така ж тенденція спостерігається і у загальній вибірці, хоча розмах балів дещо менший. Особистісна адаптованість дівчат в УФМЛ вища за хлопців (52 бали та 49,5 бали), що є цікавим і може пояснюватися загальною культурою навчального закладу в сукупності з цінностями та нормами поведінки. Рівень суб'єктивного благополуччя також як і у загальній вибірці вище у дівчат – 48,4 бали, але ця різниця не є статистично значущою.

Порівняння змінних учнів інтернату залежно від статі

Змінна	Стать	Середнє	U Манна-Уїтні	Значущість
Тривожність міжособистісна	Чоловіча	12,9231	924,5	0,051
	Жіноча	16,0370		
Праксична	Чоловіча	5,7444	841,5	0,015
	Жіноча	6,8519		
Романтична	Чоловіча	4,7444	871	0,025
	Жіноча	8,3704		
Естетична	Чоловіча	1,8222	784	0,005
	Жіноча	4,6296		
Самоактуалізація	Чоловіча	39,5000	914	0,051
	Жіноча	42,3333		
Особистісне зростання	Чоловіча	7,8132	826,5	0,005
	Жіноча	9,1852		
Стрес	Чоловіча	1,7582	979,5	0,042
	Жіноча	1.5555		

Статистично значущий зв'язок встановлено за змінними «міжособистісна тривожність» ($U = 924,5$, при $p < 0,05$), «праксична» ($U = 841,500$, при $p < 0,05$), «романтична» ($U = 871$, при $p < 0,05$), «естетична» ($U = 784$, при $p < 0,01$), «самоактуалізація» ($U = 914$, при $p < 0,05$), «особистісне зростання» ($U = 826,5$, при $p < 0,01$) та «стрес» ($U = 979,5$, при $p < 0,05$).

Для визначення чинників суб'єктивного благополуччя учнів Українського фізико-математичного ліцею було використано аналіз даних за допомогою регресійного аналізу. При цьому залежною змінною була саме шкала суб'єктивного благополуччя, а незалежними – усі інші шкали методик, залучених у дослідженні.

Регресійний аналіз змінних для групи учнів Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання (УФМЛ) мав ті ж самі результати, що і для загальної вибірки. Тобто, основними чинниками

суб'єктивного благополуччя для вихованців в умовах інтернатного перебування є: особистісна адаптованість, гностична та альтруїстична спрямованість, шкільна тривожність та рівень самоактуалізації (додаток В).

Це може вказувати і на схожість окремо взятої вибірки учнів фізико-математичного ліцею інтернатного типу на загальну вибірку, що лише підтверджує правильну організацію дослідження, коли результати окремо взятої вибірки повторюють результати генеральної сукупності, а результати групи, у окремо взятій вибірці підтверджують результати загальної вибірки.

Тобто вихователям, вчителям, психологам навчальних закладів із постійним перебуванням учнів у них можливо надати рекомендації щодо підвищення рівнів адаптованості до колективу, розвитку гностичного спрямування – навчання способам отримання емоційного задоволення від процесу пошуку, засвоєння та реалізації нових знань; навчання важливості бути чемними та привітливими до оточуючих, надавати їм допомогу; та розуміти себе та свої сильні сторони, бачити можливості їх прояву та самореалізації себе як майбутнього фахівця. Також важливим фактором є рівень тривожності, що має найсильніший зв'язок із суб'єктивним благополуччям, тобто при власному зростанні – знижує останній.

Перейдемо до психологічної характеристики підлітків в умовах навчання за індивідуальною програмою. Русанівський ліцей є навчальним закладом, що навчає учнів за власною програмою, тим самим дозволяє підвищити їх рівень знань та навичок, крім того, основне спрямування ліцею – фізико-математичне, таке ж, як і в Українському фізико-математичному ліцеї інтернатного навчання. Відмінністю є навчання в стандартних умовах погодинного вивчення предметів на уроках. Таким чином, дану вибірку можна вважати контрольною, порівняно із попередньою – експериментальною, в якій вивчаємо психологічні чинники суб'єктивного благополуччя учнів в умовах інтернатного перебування.

Для учнів, що не перебувають в умовах інтернатного навчання визначався загальний показний тривожності та її складових (табл. 2.11). Загальна тривожність має рівень що відповідає віковим нормам, як і самооцінна тривожність, а ось результати середнього значення за шкалами шкільна тривожність і міжособистісна тяжіють до завищеного рівня. При цьому найбільше виділяється серед інших саме рівень міжособистісної тривожності, що може пояснюватися деякими негараздами в колективі, його згуртованості та адаптованості його членів. Такі результати попередньо можна вважати підтвердженням ідеї, що проживання у гуртожитку впливає на рівень адаптованості позитивно.

Таблиця 2.11

Рівень тривожності учнів Русанівського ліцею

Змінна	Тривожність загальна	Тривожність шкільна	Тривожність самооцінна	Тривожність міжособистісна
Середнє	45,3333	15,2308	15,0513	16,3077

Вивчаючи кореляційні зв'язки за допомогою r -критерію Спірмена для метричних та порядкових шкал (додаток Г), встановили, що найбільший середній вплив але обернено пропорційний на рівні складових тривожності має змінна «автономія», а саме із шкалою «загальна тривожність» ($r = -0,485$, при $p < 0,01$), шкалою «шкільна тривожність» ($r = -0,366$, при $p < 0,05$), шкалою «самоцінна тривожність» ($r = -0,498$, при $p < 0,01$) та шкалою «міжособистісна тривожність» ($r = -0,344$, при $p < 0,05$). Крім того, міжособистісна тривожність пов'язана із альтруїстичною емоційною спрямованістю ($r = 0,344$, при $p < 0,05$), а гедоністична емоційна спрямованість – із шкільною тривожністю ($r = 0,504$, при $p < 0,01$) таким чином, що чим вищий рівень цих емоційних спрямованостей, тим вищим може бути рівень відповідного складника тривожності. Шкала «мета у житті» має обернено пропорційні зв'язки із шкалами «загальна тривожність» ($r = -0,357$, при $p < 0,05$) та «шкільна тривожність» ($r = -0,352$, при

$p < 0,05$). Так само і самоприйняття має зв'язки із шкільною ($r = -0,333$, при $p < 0,05$) та загальною ($r = -0,402$, при $p < 0,05$) тривожністю. Це вказує на те, що до високого рівня особистісної тривожності у фізико-математичних школах з індивідуальною програмою може призводити низький рівень автономії дітей, гедоністична та альтруїстична емоційна спрямованість, відсутність цілей у житті та низький рівень самоприйняття.

Тобто, як і у попередніх підрозділах аналітичного розділу ми стикаємося із важливістю досліджень у школах таких феноменів як тривожності, благополуччя та їх чинників, оскільки сильний зв'язок між цими змінними у результаті свідчить про гармонійний або дизгармонійний розвиток особистості. Дитина, що відчуває надмірну тривогу унеможливорює власне бачення майбутнього, його адекватну побудову, це знижує адаптаційні ресурси, робить її поганою у власних очах, підриває віру у себе і свої сили, що лише, знову ж таки, підвищує тривожність. І так, за спіраллю може призвести до вкрай негативних наслідків.

Загальний середній показник вибірки Русанівського ліцею за шкалами методики визначення загальної емоційної спрямованості особистості допомагає визначити сферу незадоволених потреб підлітка та в цій сфері буде зосереджена його основна діяльність. Так, провідною для більшості учнів є романтична емоційна спрямованість. Що виражається у пошуку нових емоцій романтичного спрямування – закоханості, кохання, побудові стосунків з протилежною статтю, романтизацією навколишнього середовища (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Емоційна спрямованість учнів Русанівського ліцею

Змінна	Альтруїстична	Комунікативна	Глорістична	Праксична	Пугністична	Романтична	Гностична	Естетична	Гедоністична	Аквізитивна
Середнє	3,2051	3,5128	3,5897	3,6923	3,0769	6,1282	4,2564	3,5385	4,1282	0,2308

Також важливими для підлітків є гностична та гедоністична емоційна спрямованість (на відміну від показників загальної вибірки – праксичної та комунікативної спрямованості), яка виражається у прагненні до отримання нової інформації, її структурування та систематизації, а також – у пошуку задоволення від навколишнього світу, комфорту себе і оточуючого. Найменш вираженою залишається акізитивна емоція, що проявляється у надмірному накопиченні речей.

Емоційна спрямованість залежить у першу чергу від основних незадоволених потреб особистості, а також кожна із них має кореляційні зв'язки із іншими шкалами, що залучені до аналізу, що допомагає зрозуміти основні кореляційні плеяди змінних для подальшого визначення чинників суб'єктивного благополуччя учнів (додаток Г.2). Так, альтруїстична емоція має середньої сили статистично значущий зв'язок із міжособистісною тривожністю ($r = 0,344$, при $p < 0,05$), позитивним відношенням ($r = 0,325$, при $p < 0,05$) та суб'єктивним благополуччям ($r = 0,316$, при $p < 0,05$). Комунікативна емоція пов'язана із самоприйняттям у складі суб'єктивного благополуччя ($r = 0,394$, при $p < 0,05$). Праксична емоційна спрямованість має середній кореляційний зв'язок із шкалою «самоприйняття» ($r = 0,317$, при $p < 0,05$), так само як і пугністичні емоції ($r = 0,3330$, при $p < 0,05$). Остання також має кореляцію із шкалою методики «людина під дощем» – «стрес» ($r = 0,372$, при $p < 0,05$). Шкала «управління оточуючим» впливає на змінні «романтичні емоції» ($r = 0,332$, при $p < 0,05$) та «гностичні емоції» ($r = 0,338$, при $p < 0,05$). Також романтичні емоції позитивно корелюють із параметром самоактуалізації ($r = 0,504$, при $p < 0,01$). Гедоністична емоція може бути пов'язана із шкільною тривожністю ($r = 0,504$, при $p < 0,01$).

А акізитивна емоційна спрямованість (жага до накопичення) позитивно корелює із шкалами «позитивне відношення» ($r = 0,373$, при $p < 0,01$), «цілі у житті» ($r = 0,468$, при $p < 0,01$), «самоприйняття» ($r = 0,502$, при $p < 0,01$), «суб'єктивне благополуччя» ($r = 0,421$, при $p < 0,01$). Таким чином, встановили, що на визначення провідної емоційної спрямованості

учнів фізико-математичного ліцею може впливати тривожність, складові суб'єктивного благополуччя та рівень самоактуалізації.

Інтерпретуючи вищезазначені результати аналізу приводимо до розуміння, що іноді, альтруїстичне спрямування також може призводити і до міжособистісної тривожності – підліток, що не отримує зворотнього зв'язку про свої дії від оточуючих, чи то друзів чи вчителів намагається ще більше бути доброзичливим до оточуючих, догоджає їм, можливо навіть забуваючи про себе і власні бажання і потреби. Надмірно такі тенденції можуть призводити до негативних наслідків. Коли ж людина знає себе, свої негативні та позитивні сторони, вміє застосовувати свої знання, то вона також і знає які вершини вона може покоряти, які цілі досягти і адекватно оцінює свої можливості на шляху до мети, має бажання боротися і переборювати перепони на власному шляху. Цікавим є зв'язок романтичності та можливості управління оточуючим, що може пояснюватися як перехід від максимального прояву останнього у вигляді пошуку незвичайного, неможливого. Коли людина максимально розвинула свої здібності та може управляти оточенням, легко досягати цілей, можливо навіть маніпулювати іншими, то наступним кроком є пошук того, чим вона управляти не може, що не є підконтрольне їй. Це можуть бути як романтичні стосунки, так і пошук відповідей у наукових сферах або фантастичних романах.

Відповідно до основних завдань дослідження, нами було встановлено початковий рівень адаптованості учнів та основні кореляції адаптованості та самоактуалізації як складових соціально-психологічного та мотиваційного рівнів суб'єктивного благополуччя.

Загальний середній показник особистісної адаптованості учнів Русанівського ліцею відповідає рівню ситуативної дезадаптованості (табл. 2.13). А показник самоактуалізації – середньому рівню.

Таблиця 2.13

**Середні значення адаптованості та самоактуалізації учнів
Русанівського ліцею**

Змінна	Особистісна адаптованість	Самоактуалізація
Середнє	38,0513	38,8462

Рівень самоактуалізації пов'язаний із особистісною адаптованістю ($r = 0,456$, при $p < 0,01$), романтичною спрямованістю ($r = 0,504$, при $p < 0,01$), позитивним відношенням ($r = 0,350$, при $p < 0,05$), автономією ($r = 0,469$, при $p < 0,01$), управлінням оточуючим ($r = 0,339$, при $p < 0,05$), цілями у житті ($r = 0,448$, при $p < 0,01$), самоприйняттям ($r = 0,393$, при $p < 0,05$) та суб'єктивним благополуччям ($r = 0,450$, при $p < 0,01$) (додаток Г.3). А особистісна адаптованість учнів, що навчаються у закладах з власною навчальною програмою, залежить від позитивного відношення оточуючих ($r = 0,349$, при $p < 0,05$), автономії ($r = 0,317$, при $p < 0,05$), наявності цілей у житті ($r = 0,349$, при $p < 0,05$), самоприйняття ($r = 0,373$, при $p < 0,05$), та, власне, рівня суб'єктивного благополуччя ($r = 0,375$, при $p < 0,05$).

В даному випадку стикаємося з ситуацією, коли підлітковий вік із властивою йому романтичністю та бажанням автономії також проявляється і у вигляді швидкого пристосування до оточення, лабільності та особистісній гнучкості. Це дозволяє максимально реалізовуватися, самоактуалізуватися. Тому підтверджується бачення, що підлітковий вік наповнений максимально великою кількістю різнорідних, а іноді, навіть, протилежних перетворень, якостей, спрямувань. Саме у цей період, за думкою деяких психологів, відбувається власне формування особистості, яке проходить через приймання і відкидання надзвичайної кількості принципів та норм. Кожну нову ідею, нове знання дитина прилаштовує до себе і, якщо воно «підходить» то залишає у себе, своїй особистості,

вибудовуючи її по цеглинці. І відбувається це дуже, швидко, так, що часом навіть важко зафіксувати повний процес перетворень. Саме тому цей вік є максимально важливим, актуальним і цікавим для психологічних досліджень.

Згідно нашого завдання у дисертаційному дослідженні – визначаємо рівень суб'єктивного благополуччя підлітків, та основних його чинників. Так, якщо для учнів Українського фізико-математичного ліцею основними корелятами благополуччя були адаптованість, альтруїстична та праксична емоції, самоактуалізація, то для підлітків які навчаються у звичайному ліцейному закладі основними корелятами суб'єктивного благополуччя є адаптованість ($r = 0,375$, при $p < 0,05$), альтруїстична ($r = 0,316$, при $p < 0,05$), романтична ($r = 0,318$, при $p < 0,05$) та акізитивна емоційна спрямованість ($r=0,421$, при $p < 0,01$), а також самоактуалізація ($r = 0,450$, при $p < 0,01$) (додаток Г.4). Тобто, для дітей, які більшу частину свого часу проводять все ж таки у навчальному закладі, але також мають і позакласну активність, кожного дня змінюють колектив та мають і інші соціальні зв'язки, важливим для повноцінного відчуття щастя є, окрім інших, також і романтичні та акізитивні емоції – тенденції до незвичайного та накопичення. Серед складників суб'єктивного благополуччя найбільше на його рівень впливають цілі у житті ($r = 0,814$, при $p < 0,01$), позитивне відношення ($r = 0,711$, при $p < 0,01$) та самоприйняття ($r = 0,681$, при $p < 0,01$) (додаток Г.5). При цьому загальний середній рівень суб'єктивного благополуччя учнів даної групи знаходиться на високому рівні, як і його компоненти, найбільше розвинені з яких автономія, особистісне зростання та позитивне відношення (табл. 2.14).

Крім того, важливим є аналіз також і результатів методики, що спрямована на визначення копінгстратегії особистості – «Людина під дощем». Найбільше серед малюнків учні використовували образ калюж, який символізує емоційне переживання ситуації стресу, довготривалу сензитивність до стресових, а навіть і нейтральних ситуацій вже після

завершення безпосередньої ситуації стресу. Меншою за частотою з'являвся образ парасольки, як символ захисних механізмів, що допомагають справлятися із складною ситуацією, або ж навпаки можуть слугувати сигналом відходу, ігнорування труднощів, що у свою чергу може призвести до фрустрації. І найменш часто з'являється на малюнку учнів хмари, як тривожне очікування неприємної ситуації.

Таблиця 2.14

**Середні значення складових суб'єктивного благополуччя учнів
Русанівського ліцею**

Змінна	Позитивне відношення	Автономія	Управління оточуючим	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття	Суб'єктивне благополуччя
Середнє	7,3077	7,6923	6,7179	7,3846	6,7436	6,4872	41,3846

Тривожна оцінка перспективи є одним з видів тривожних рис особистості, та в даному випадку можемо констатувати гармонійний розвиток особистості та достатні навички управління собою у стресовій ситуації. Зазначимо, що шкали «копінгстратегія» та «стрес» мають кореляцію із іншими змінними. Так, перша негативно корелює із позитивним відношенням оточуючих до респондента ($r = -0,324$, $p < 0,05$), що є досить очевидним, оскільки чим менш лояльно, приємно ставляться оточуючі до людини, тим більше вона намагається захиститися, використати захисні механізми з метою полегшення власних негативних переживань з цього приводу. А «стрес» мають позитивну кореляцію із шкалою «пугністична» емоційна спрямованість ($r = 0,372$, $p < 0,05$), яка в свою чергу вказує на те, що людина спрямована на боротьбу, бажання долати перешкоди. Тобто, чим більша пугністична емоція у людини тим частіше у неї можуть з'явитися надлишкові емоційні переживання, вона нібито не може «вийти» із ситуації, постійно боячись і обороняючись.

У попередніх дослідженнях загальної вибірки та групи УФМЛ був зроблений розподіл залежно від статі та порівняння групових статистик. Тому і для вибірки Русанівського ліцею слід виконати порівняння незалежних вибірок за критерієм U-Манна-Уїтні для визначення значущої різниці між респондентами за змінними, що досліджуються (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Порівняння змінних учнів Русанівського ліцею залежно від статі

Змінна	Стать	Середнє	Статистика U Манна-Уїтні	Значущість
Романтична	Чоловіча	5,4828	86,000	0,055
	Жіноча	8,0000		
Естетична	Чоловіча	2,6897	76,000	0,026
	Жіноча	6,0000		

Значні різниці середніх значень спостерігаємо за змінними загальної та міжособистісної тривожності. Дівчата є менш тривожними за хлопців (40 балів та 47 балів), так само і міжособистісна тривожність значно нижча у дівчат (13,2 бали – дівчата і 17,3 бали – хлопці). Особистісна адаптованість вища у хлопців (39 балів), у дівчат нижча (33,4 бали). Протилежна тенденція спостерігалася у групи УФМЛ – у переважно чоловічому колективі дівчатам адаптуватися було легше, ніж хлопцям. Також і рівень суб'єктивного благополуччя вищий у хлопців (42 бали), що відповідає високому рівню, а у дівчат – середньому (39 балів). У групи УФМЛ було навпаки. Вищеперераховані різниці середніх спостерігаються, але не є статистично значущими. Значущою є різниця лише за шкалами «романтична спрямованість» ($U = 86$, при $p < 0,05$) та «естетична спрямованість» ($U = 76$, при $p < 0,05$). Обидві емоції значно вищі у дівчат: романтична – 8 балів, проти 5,5 бали у хлопців, естетична – 6 балів і 2,6 бали відповідно.

Тобто можемо констатувати, що в Русанівському ліцеї дівчата є значно романтично та естетично емоційно спрямованими за хлопців.

Така ж тенденція спостерігалася і для УФМЛ. Але тут дівчата є менш тривожними та менш адаптованими. Така тенденція може пояснюватися тим, що у гуртожитках дівчата зазвичай живуть окремо від хлопців, таким чином, вони відокремлені від хлопців і у проживанні, що спричинює труднощі при перебуванні дівчат у колективі на навчанні, оскільки дівчата розподілені між класами у рівних пропорціях і це зменшує їх відсотковий розподіл порівняно із хлопцями вже в класі.

Визначення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків що навчається у ліцеї фізико-математичного спрямування за власною навчальною програмою було використано метод множинної лінійної регресії за допомогою покрокового відбору. Коефіцієнт множинної кореляції R відображає зв'язок залежної змінної «суб'єктивне благополуччя» з сукупністю незалежних змінних і дорівнює 0,714, значення R^2 становить 0,510 і показує, що 51% дисперсії змінної «суб'єктивне благополуччя» обумовлено впливом предикторів що залучені до аналізу і відібрані нами як можливі психологічні чинники (додаток Д.1). В результаті з усіх предикторів в рівняння регресії включені лише три. Важливо відзначити, що для загальної вибірки і для УФМЛ це були особистісна адаптованість, гностичні емоції, шкільна тривожність, самоактуалізація та альтруїстичні емоції. В даному випадку, для Русанівського ліцею такими чинниками є: загальна тривожність, альтруїстична емоційна спрямованість та самоактуалізація. Стандартні коефіцієнти регресії β є статистично достовірними (додаток Д.2), що дозволяє інтерпретувати відносну ступінь впливу кожного з предикторів; для змінної «загальна тривожність» $\beta = -0,372$, для змінної «альтруїстична спрямованість» $\beta = 0,517$, для змінної «самоактуалізація» $\beta = 0,480$ (додаток Д.3). Кожна з незалежних змінних вносить приблизно однаковий внесок у оцінку залежною змінною, найбільше з яких – альтруїстична спрямованість, і корелює з нею позитивно, окрім тривожності. Два психологічні чинники

співпадають з Українським фізико-математичним ліцеєм, але відрізняється за шкалою «загальна тривожність». Тобто, можемо сказати, що при інтернатному перебування учнів у навчальному закладі на суб'єктивне благополуччя значно впливає саме шкільна тривожність, гностичні емоції та особистісна адаптованість, оскільки ці змінні не визначені як психологічні чинники при дослідженні учнів Русанівського ліцею, учні якого не проживають у гуртожитку.

Отже в результаті математико-статистичного аналізу встановлено, що учні фізико-математичного ліцею денного навчання мають з тяжінням до завищеного рівень тривожності, що відповідає віковим нормам та її компонентів, найбільшим є показник міжособистісної тривожності, провідною емоційною спрямованістю є романтична та гностична, мають середній рівень самоактуалізації та ситуативний рівень особистісної дезадаптованості. Суб'єктивне благополуччя на високому рівні і має зв'язки із особистісною адаптованістю та альтруїстичною, романтичною, акізитивною емоційною спрямованістю. Дівчата, порівняно з хлопцями в умовах навчання точним наукам є більш романтично та естетично емоційно спрямованими, мають нижчу особистісну адаптованість.

Основними психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя підлітків фізико-математичних ліцеїв денного навчання є низький рівень загальної тривожності, високий рівень самоактуалізації та альтруїстична емоційна спрямованість. Підліток відчуватиме себе більш щасливою за умови гарних стосунків з колективом, його згуртованості та прийняття інших, позитивної спрямованості учасників один до одного, бажанні допомагати та позитивно ставитися до інших, тоді досить мало, або ж відсутні причини хвилюватися та відчувати тривожність, що допомагає особистості рухатися на шляху до самоактуалізації.

2.3 Порівняння особливостей суб'єктивного благополуччя підлітків та його психологічних чинників залежно від умов навчання

У результаті аналізу отриманих даних статистичними методами, можемо дати загальну характеристику учням кожного з ліцеїв, визначити чим саме вони різняться, тим самим дати відповідь на питання, чи впливає інтернатне перебування підлітків на навчанні на їхні психологічні характеристики та чи відрізняються їхні рівні суб'єктивного благополуччя та його психологічні чинники (рис. 2.10).

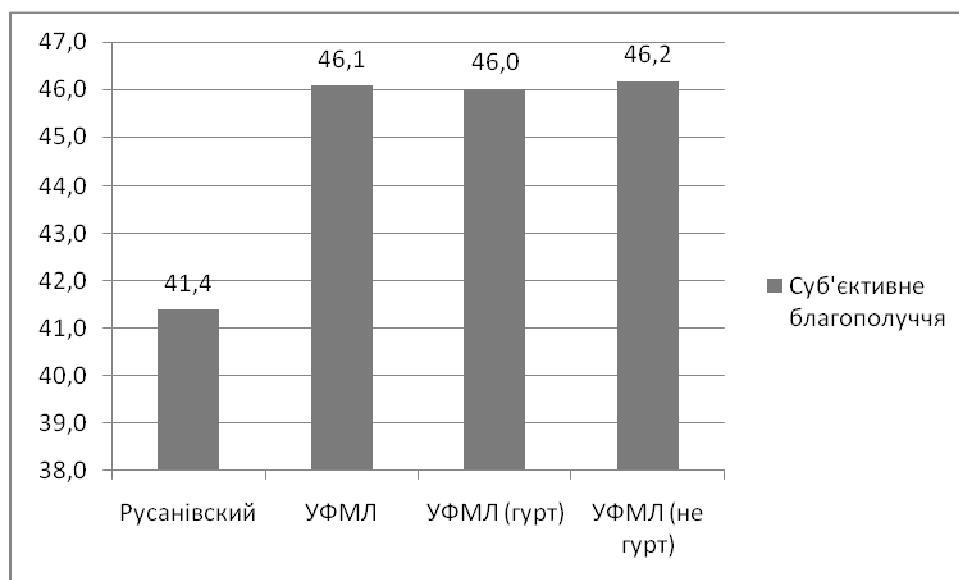


Рис. 2.10 Порівняння середніх значень суб'єктивного благополуччя залежно від умов навчання

Учні Русанівського фізико-математичного ліцею, порівняно з учнями УФМЛ, мають такі **характеристики**:

- більш тривожні, особливо за рахунок міжособистісної тривожності, яка має рівень вище середнього (рис. 2.11);
- мають романтичну, гностичну та гедоністичну емоційну спрямованість;
- мають нижчий рівень особистісної адаптованості (ситуативна дезадаптованість) та самоактуалізації (середній рівень) (рис. 2.12);

– мають нижчий рівень суб'єктивного благополуччя (високий рівень з тяжінням до середнього) (рис. 2.10) та таких його компонентів як управління оточуючим та самоприйняття;

– дівчата порівняно з хлопцями більш романтично та естетично спрямовані;

– психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя є: особистісна адаптованість, гностична та альтруїстична спрямованість, шкільна тривожність та рівень самоактуалізації.

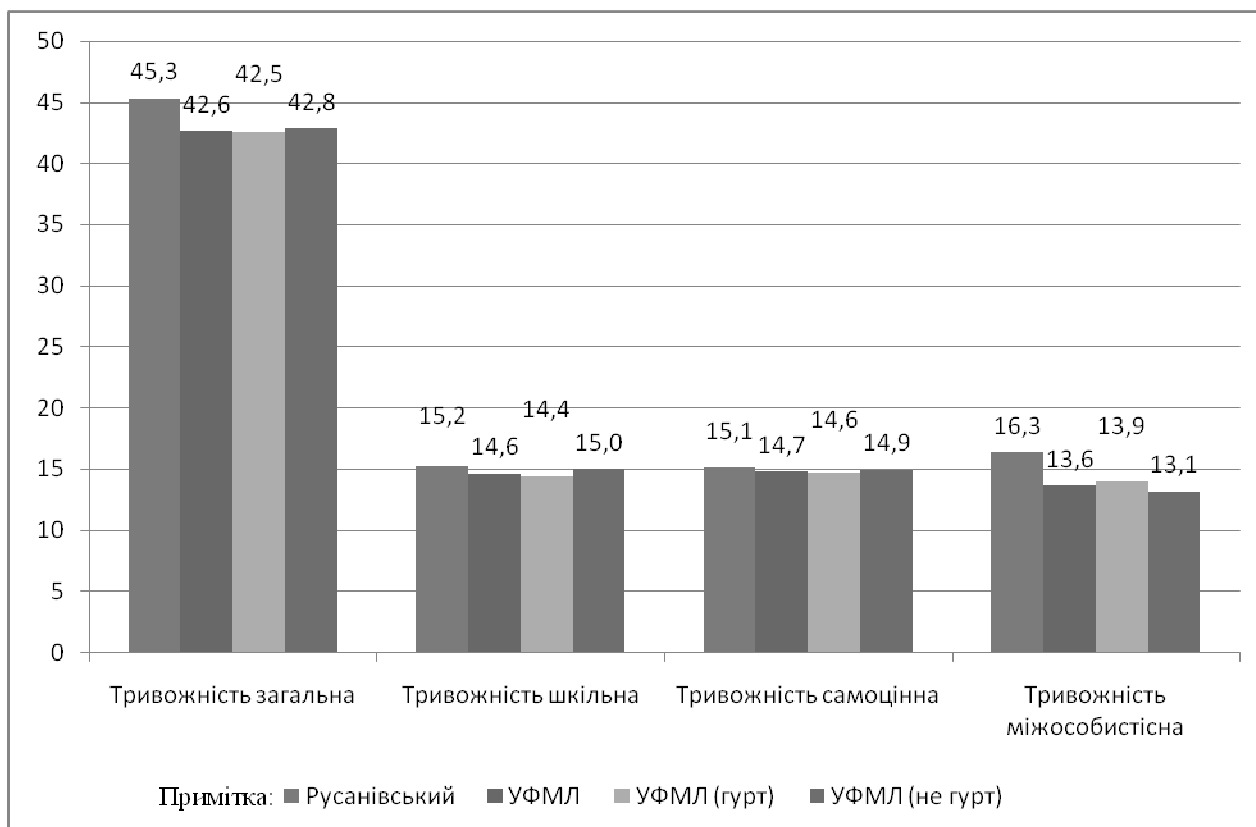


Рис. 2.11 Порівняння рівня тривожності залежно від типу навчального закладу

Та навпаки, учні Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу (УФМЛ) ліцею мають **психологічні характеристики**:

– менш тривожними (найбільше значення у самоцінній тривожності) особливо ті, хто проживає у гуртожитку;

– мають праксичну, романтичну та гностичну емоційну спрямованість;

– більш особистісно адаптовані (неочевидний рівень особистісної адаптованості), при цьому у тих хто проживає у гуртожитку – адаптація краща;

– мають вищий рівень самоактуалізації (середній рівень);

– відчують себе більше благополучними (високий рівень), за рахунок високих значень особистісного зростання та самоприйняття (останнє нижче для тих, хто проживає у гуртожитку);

– дівчата мають вищі показники міжособистісної тривожності, особистісного зростання, самоактуалізації;

– психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя для них є: низький рівень загальної тривожності, високий рівень самоактуалізації та альтруїстична емоційна спрямованість.

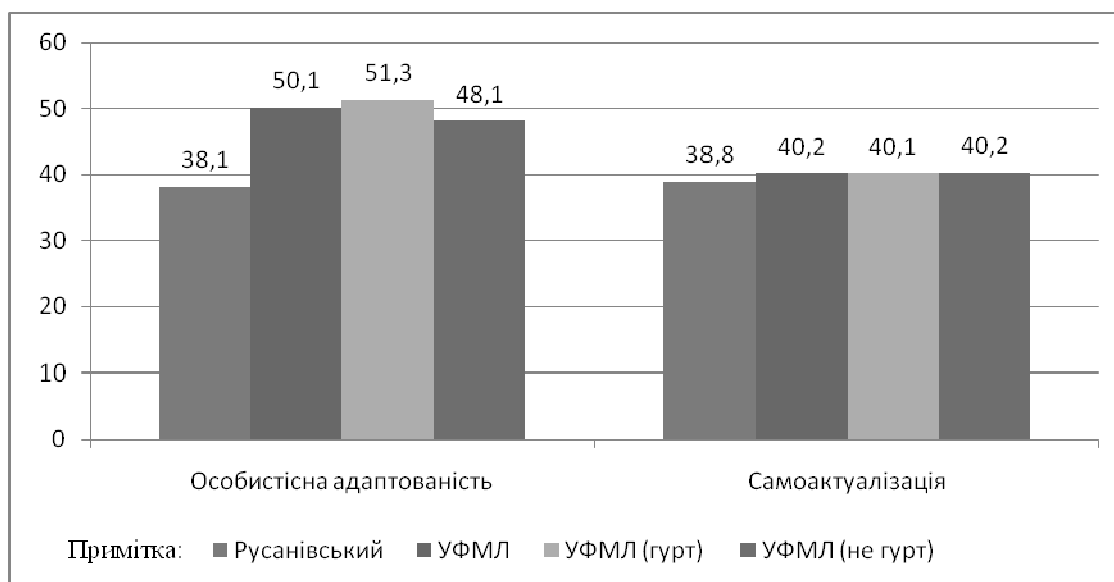


Рис. 2.12 Особистісна спрямованість та самоактуалізація учнів різних навчальних закладів

Для того щоб точно визначити чи є статистично значуща різниця між психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя учнів інтернатного та денного перебування на навчанні було використано непараметричний критерій порівняння незалежних вибірок – U Манна-Уїтні (табл. 2.16).

Таким чином, основна значуща різниця між групами учнів

Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання (УФМЛ) та учнями Русанівського фізико-математичного ліцею знайдена за параметрами: особистісна адаптованість (вища у учнів УФМЛ – 50 балів), глорістична та романтична емоції (вищі у учнів Русанівського ліцею), праксична емоційна спрямованість (вища у УФМЛ), такі складові суб'єктивного благополуччя як позитивне відношення, управління оточуючим, самоприйняття та наявність чітких цілей у житті підлітків, а також рівень самого суб'єктивного благополуччя також вищий в учнів Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання.

Таблиця 2.16

Порівняння психологічних чинників суб'єктивного благополуччя учнів залежно від типу навчального закладу

Змінна	Ліцей	Середнє	Статистика U Манна-Уїтні	Значущість
Особистісна адаптованість	УФМЛ	50,0678	1444	0
	Русанівський	38,0513		
Глорістична	УФМЛ	2,3333	1787,5	0,042
	Русанівський	3,5897		
Праксична	УФМЛ	6,0000	1342,5	0
	Русанівський	3,6923		
Романтична	УФМЛ	5,5812	1805	0,05
	Русанівський	6,1282		
Позитивне відношення	УФМЛ	8,4407	1558	0,001
	Русанівський	7,3077		
Управління оточуючим	УФМЛ	7,6102	1817	0,037
	Русанівський	6,7179		
Цілі у житті	УФМЛ	7,6864	1757	0,02
	Русанівський	6,7436		
Самоприйняття	УФМЛ	8,0339	1505	0,001
	Русанівський	6,4872		
Суб'єктивне благополуччя	УФМЛ	46,0763	1643,5	0,007
	Русанівський	41,3846		

Усі вищеописані дані спробуємо звести до однієї схеми (рис. 2.13).

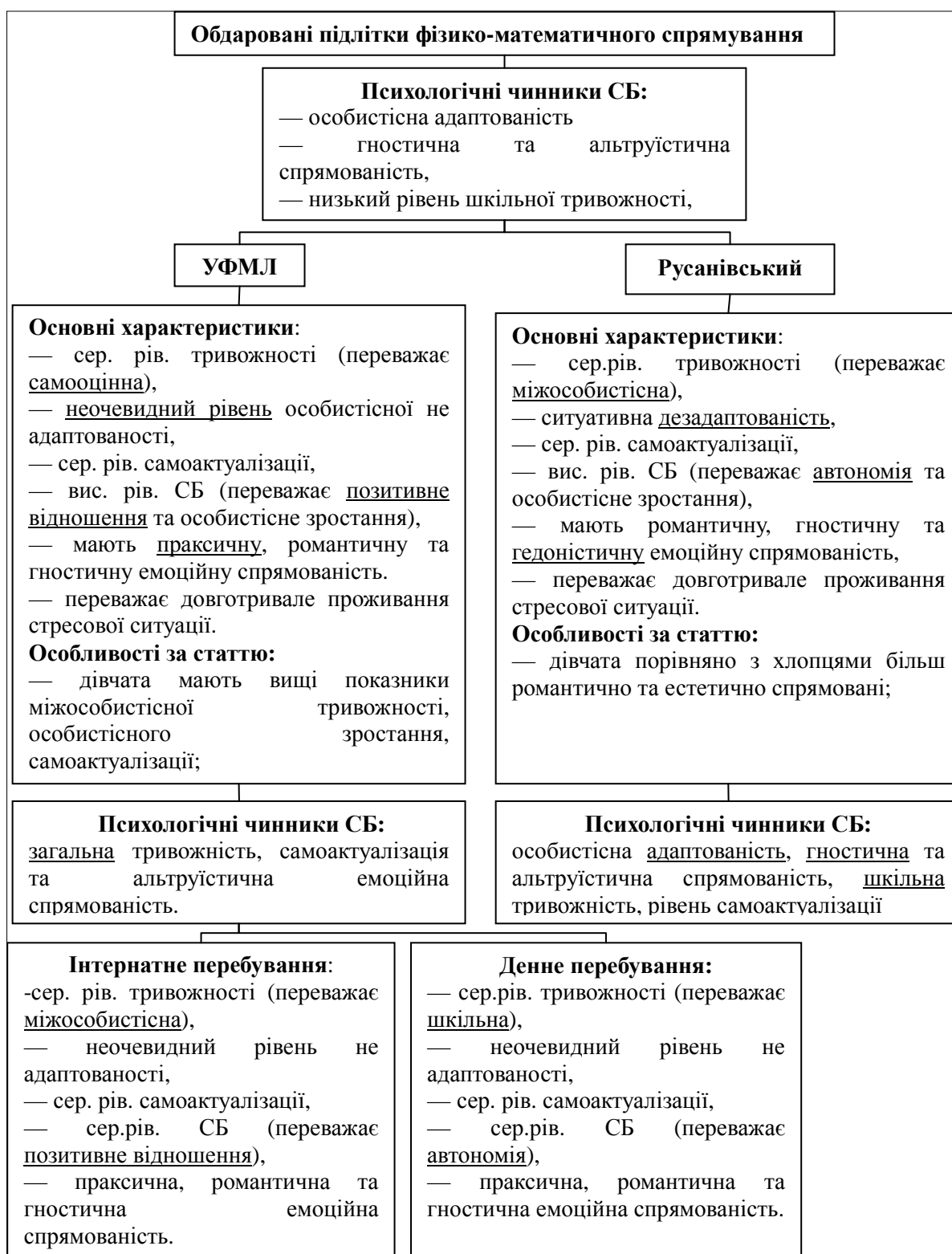


Рис. 2.13 Психологічні характеристики та психологічні чинники суб'єктивного благополуччя залежно від особливостей навчання

Різниця учнів Русанівського ліцею і учнів Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання у тому, що останні тривожаться в основному через оцінку себе і своїх дій, краще адаптовані до колективу, більш практично спрямовані та для їх суб'єктивного благополуччя важливим є позитивне відношення інших до них. Серед психологічних чинників суб'єктивного благополуччя для учнів Русанівського ліцею важливішим є рівень адаптованості та шкільної тривожності, а для Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання – загальної тривожності, у порівнянні з іншими, що є спільниками для обох ліцеїв (самоактуалізація, альтруїстична емоційна спрямованість).

Різниця для тих, хто проживає у гуртожитку в тому, що вони тривожаться через міжособистісні стосунки та очікують позитивного відношення оточуючих до себе.

У **висновку** можемо сказати, що вихованці фізико-математичних ліцеїв мають рівень тривожності який відповідає віковим нормам, середній рівень самоактуалізації та очевидний рівень особистісної неадаптованості та високий рівень суб'єктивного благополуччя.

Стать, інтернатний тип перебування та проживання у гуртожитку впливають на суб'єктивне благополуччя наступним чином. Дівчата є більш суб'єктивно благополучними, а також романтично та естетично спрямованими. Ті хто проживають у гуртожитку, мають вищий рівень адаптації та нижчий рівень тривожності та самоприйняття, але цей фактор не має статистично значущого впливу на рівень суб'єктивного благополуччя учнів. Учні, що навчаються в умовах інтернатного типу навчання є більше адаптованими та відчують себе більш благополучними. Для досягнення суб'єктивного благополуччя учнів школи-інтернату слід мати низький рівень тривожності, вищий рівень самоактуалізації та бути альтруїстично спрямованими. У той час, як для учнів фізико-математичного ліцею денного перебування до цих факторів додаються ще й особистісна адаптованість та

гностична спрямованість.

Відповідно, до поданої у розділі 1.3 моделі емпіричного дослідження досліджуваних феноменів спробували визначити результуючу модель психологічних чинників суб'єктивного благополуччя учнів (рис. 2.14).

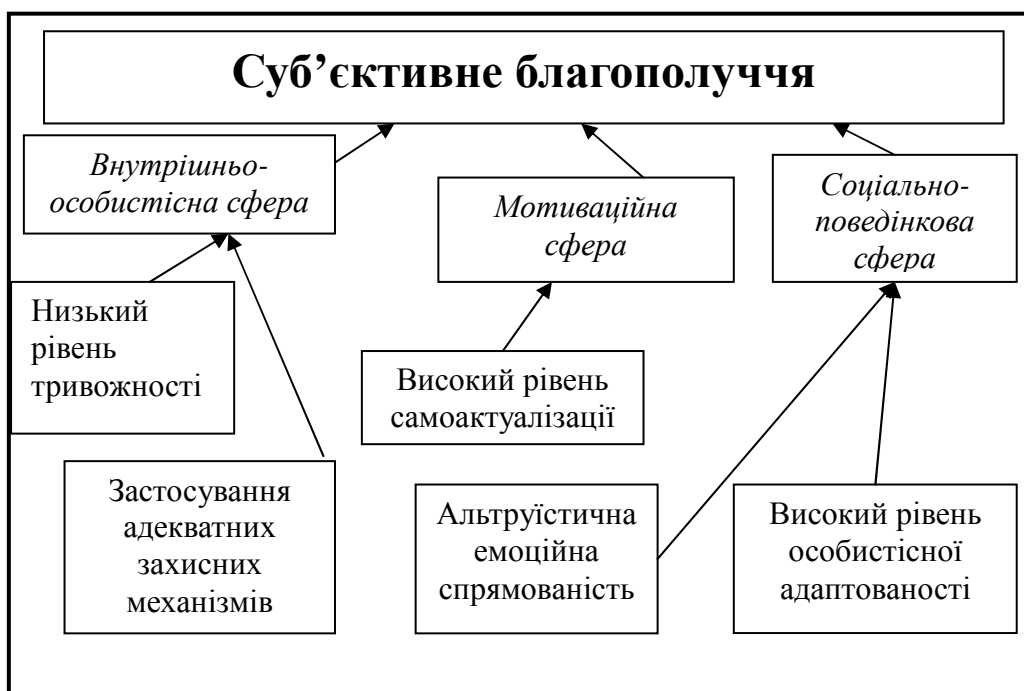


Рис. 2.14 Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих учнів в умовах спеціалізованої школи-інтернату

Нагадаємо, що суб'єктивне благополуччя визначалося в трьох сферах: внутрішньо-особистісній, мотиваційній та соціально-поведінковій. Кожна із вищезазначених сфер містила у собі власні психологічні чинники, які за теоретичною моделлю мали впливати на загальний рівень суб'єктивного благополуччя учнів фізико-математичного спрямування навчальних закладів інтернатного перебування.

Модель побудована на основі теоретичного аналізу та була основою для подальшого емпіричного дослідження, для чого було обрано відповідні діагностичні методи та методи статистично-математичної обробки даних, аналізу та інтерпретації результатів. Усі отримані результати є статистично значущими та відповідають необхідним умовам використання обраних

методів аналізу.

Отже, констатуємо тісний взаємозалежний зв'язок між особистісною адаптованістю, тривожністю та суб'єктивним благополуччям учнів. У адаптованій до колективу особистості, що має тяжіння до самоактуалізації з високою імовірністю можна говорити про високе суб'єктивне благополуччя.

У формі **рекомендацій** можна говорити, що для досягнення суб'єктивного благополуччя учнів психологам спеціалізованих навчальних закладів фізико-математичного спрямування слід звертати на рівень адаптованості та тривожності учнів. Зменшення рівня тривожності на початку навчання в даному навчальному закладі поліпшить адаптацію підлітка до освітнього простору та нової навчальної програми. Цього можна досягти завдяки психологічними тренінговим вправам, що спрямовані на знайомство, згуртування групи, підвищення почуття впевненості у собі, своєї значущості.

Крім того, слід особливу увагу звертати на стосунки та розподіл учнів за статтю, оскільки, зазвичай, до точних наук більш схильні хлопці і такі класи є на 80% наповнені переважно хлопцями. Можливе надання рекомендацій вчителям більшу увагу приділяти дівчатам та їхнім досягненням у точних науках, виховувати повагу, шанобливе та сприятливе ставлення у хлопців до дівчат, що, за даними нашого дослідження, на прикладі Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання, покращує загальний рівень згуртування групи, її гармонійність та підвищує суб'єктивний рівень благополуччя кожного із її членів.

Також важливо проаналізувати рівень та ієрархію основних потреб підлітків, спробувати «вирівняти» її, оскільки саме потреба у самоактуалізації, її актуальність є сприятливим чинником суб'єктивного благополуччя, у той час як її низький рівень погіршує адаптацію та позитивне сприйняття групи.

Одним із психологічних чинників високого рівня суб'єктивного благополуччя є самоприйняття, як одна із його складових. Саме цей фактор

є визначальним і основою для відчуття щастя та його досягнення. Якщо підліток приймає себе, або намагається досягти цього, то вона є на правильному шляху до досягнення особистого щастя.

Перейдемо до аналізу дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя залежно від ступеня особистісної адаптованості учнів. За попередніми результатами було визначено, що психологічні чинники суб'єктивного благополуччя осіб, що перебувають на навчанні у закладі інтернатного типу не відрізняються від психологічних чинників благополуччя загальної вибірки. Це змушує звернутися до вивчення цих феноменів з іншого боку. Так, можливе визначення різниці у психологічних чинниках відповідно до ступеня адаптованості учнів, оскільки саме цей параметр мав найбільший вплив на суб'єктивне благополуччя. Передбачаємо виявити вищий рівень суб'єктивного благополуччя у групі учнів, що є більш адаптованими до колективу.

Для початку виконали факторний аналіз, що надав результати розподілу основних шкал на фактори, які зменшили розмірність даних та у своїй інтерпретації можуть показати, які саме психологічні феномени є найбільш схожими між собою та можуть об'єднуватися у групи, основується на даній вибірці та характеризуючи її.

Факторний аналіз застосований з метою визначення основних психологічних чинників суб'єктивного благополуччя. Разом із регресійним аналізом це надасть більш статистично значущі дані. Так, факторний аналіз був виконаний методом головних компонент із нормалізацією Кайзера, метод обертання – Варімакс.

Основними завданнями факторного аналізу є дослідження структури взаємозв'язків змінних, ідентифікація факторів як прихованих змінних та вирахування значень факторів для досліджуваних, як нових, інтегральних змінних.

Міра вибіркової адекватності Кайзера-Майєра-Олкіна показує значення міри кореляції змінних між собою – 0,648, при значущості менше

0,05 (додаток Ж.1). Це вказує на сильну кореляцію між змінними, що можуть викривлювати рішення факторного аналізу, саме тому із аналізу було вилучено шкали, що мали сильні кореляції між собою, а саме – різновиди тривожності та складові суб'єктивного благополуччя.

Таблиця «спільності» (додаток Ж.2) вказує, що результуюча модель максимально повно описує кожен із залучених змінних (кожна змінна залучена у факторній моделі на 90-50%).

Факторний аналіз у результаті пропонує виділити шість факторів, які разом описують 59,35% вибірки. Перший фактор, найбільш повний, описує 13,14% вибірки, кожен інший – від 11% до 7% (додаток Ж.3). Тому для інтерпретації слід використовувати саме перший фактор, який виявляє необхідні психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків (додаток Ж.4).

До першого фактору потрапили змінні: особистісна адаптованість, самоактуалізація, суб'єктивне благополуччя.

Другий фактор містить: альтруїстична, комунікативна, праксична та акізитивна емоційні спрямованості.

Третій: романтична, естетична, гедоністична емоційні спрямованості.

Четвертий: глорістична та пугністична емоційні спрямованості.

П'ятий: копінгстратегія – тривожне очікування.

Шостий: тривожність, гностична емоційна спрямованість та стрес.

Таким чином, можна визначити, що психологічні чинники суб'єктивного благополуччя математично обдарованих учнів містяться у першому факторі і це є особистісна адаптованість та самоактуалізація. Другий, третій і четвертий фактори схожі між собою та об'єднують схожі емоційні спрямованості. П'ятий містить копінгстратегії, а шостий вказує на особистість з високою тривожністю, яка також має гностичну емоційну спрямованість та зазвичай досить довго переживає тривожні ситуації.

Отже, основними психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя математично обдарованих учнів за даними факторного

аналізу є особистісна адаптованість та самоактуалізація.

Кластерний аналіз використовується для розподілу респондентів на групи залежно від їх особистісних характеристик. Передбачаємо виділити групу адаптованих та менш адаптованих учнів і, таким чином, їх основні характеристики та ступінь їх розвитку будуть різнитись, тим самим визначаючи особливості суб'єктивного благополуччя обох.

Двокроковий кластерний аналіз був застосований з метою визначення основних факторів, що впливають на адаптованість та суб'єктивне благополуччя учнів. У ході аналізу було виділено два кластери (рис. 2.15), до першого потрапили особи, що мали задовільну адаптованість до навчального процесу, до другого – неадаптовані діти (відповідно до класифікації самої методики А. Фурмана, за якою порогове значення розрізнення адаптованості – 57 балів).

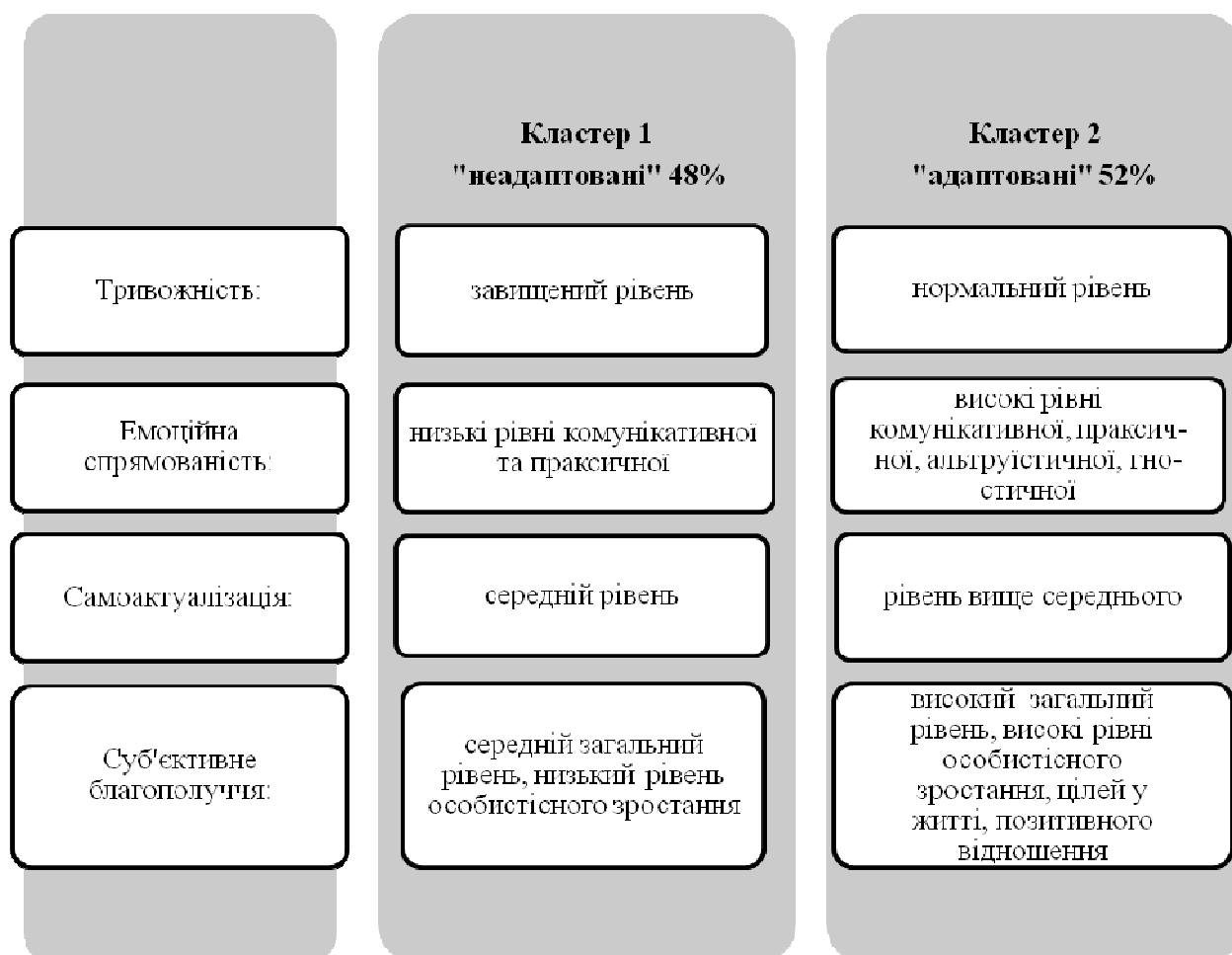


Рис. 2.15 Складові кластерів відносно адаптованості учнів

Так, середнє значення особистісної адаптованості кластеру №1 (назва: «неадаптовані») – 38 балів, середнє значення для другого кластеру («адаптовані») – 55 балів (додатки 3.2-3.7). Перший кластер вміщує 48% вибірки, другий – 51%. До першого кластера (неадаптовані) також значною мірою належать: високі показники загальної тривожності (середнє по кластеру – 50 балів), низькі показники комунікативної (3,2 бали) та праксичної (4,1 бали) спрямованості, а також низькі показники особистісного зростання (7 балів), суб'єктивного благополуччя (38 балів) та самоактуалізації (36 балів) (Додатки 3.1-3.6). Ці ж самі змінні належать і до другого кластера, але з високими показниками: комунікативної (5,3 бали) та праксичної (6,6 бали) спрямованості, особистісного зростання (8,8 бали), суб'єктивного благополуччя (51 бал) та самоактуалізації (42,5 бали). Крім того, другий кластер (адаптовані) відрізняється ще й такими змінними: високі показники альтруїстичної (середнє – 5,3 бали), гностичної (5,6 бали) емоційної спрямованості, позитивне відношення (8,8 бали), мета у житті (9 балів) (додатки 3.8-3.11).

Таким чином, можна сказати, що адаптовані діти вирізняються високими показниками праксичної, альтруїстичної, гностичної та комунікативної спрямованості, самоактуалізації та суб'єктивного благополуччя, особистісного зростання, наявністю цілей у житті та позитивного відношення до оточуючих, а також низькими показниками тривожності. Тому для підвищення адаптованості і суб'єктивного благополуччя, як його прямого залежного елемента, психологам начальних закладів слід звертати увагу саме на ці показники, підсилюючи їх шляхом тренінгових психологічних вправ.

У загальному висновку щодо аналітичного розділу, можемо стверджувати, що ми провели дослідження психологічних особливостей обдарованих підлітків, що навчаються за фізико-математичним напрямком та визначили психологічні чинники суб'єктивного благополуччя

обдарованих підлітків, що перебувають на навчанні фізико-математичного напрямку інтернатного типу навчання, ними є самоактуалізація, тривожність, альтруїзм. Отримані результати були порівняні із учнями того ж ліцею, що не проживають у гуртожитку, та встановлено, що вони відрізняються вищим рівнем благополуччя, яке досягається завдяки низькому рівню тривожності, вищому рівню самоактуалізації та альтруїстичної емоційної спрямованості. При порівнянні даних із контрольною групою – учнями денного перебування на навчанні того ж напрямку, доведено, що до цих психологічних чинників суб'єктивного благополуччя додаються ще й особистісна адаптованість та гностична спрямованість.

Таким чином, при проживанні у гуртожитку підліток є більш адаптованим до колективу, що позитивно впливає на суб'єктивне благополуччя, виводячи його на високий рівень, але крім адаптованості їх суб'єктивне благополуччя залежить ще й від того, наскільки підлітка орієнтовано на розвиток та розкриття своїх здібностей, наскільки адекватно вона може переживати стресові ситуації та орієнтована на суспільство. Для осіб, не проживаючих у гуртожитку першим фактором, що визначає рівень суб'єктивного благополуччя є саме адаптованість, потім самоактуалізація і альтруїзм, і такий різновид тривожності як шкільна. Очевидно, що роботу психолога у навчальних закладах не інтернатного навчання слід в першу чергу спрямовувати саме на подолання дезадаптації, а спеціалізованих школах-інтернатах – на розвиток самоактуалізації.

Висновки до розділу 2

Даним дослідженням емпірично зв'язовано зміст та закономірності суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах школи-інтернату. Представлено програму емпіричного дослідження, окреслено його основні етапи, критерії підбору досліджуваних, та здійснено характеристику групи

підлітків. На основі запропонованої теоретичної моделі суб'єктивного благополуччя учнів описано емпіричні дескриптори компонентів суб'єктивного благополуччя та його психологічних чинників, обґрунтовано вибір відповідного психодіагностичного інструментарію та методів опрацювання даних. Наведено результати аналізу числових значень компонентів суб'єктивного благополуччя підлітків.

1. Вибірку емпіричного дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату склали 400 учнів підліткового віку 13-15 років, з них 300 учнів Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серед яких 150 проживали у гуртожитку – експериментальна група; 100 учнів Русанівського ліцею Дніпровського району м. Києва – контрольна група по відношенню до формуючої частини дослідження.

Дослідження проводилося у три етапи. На першому етапі було здійснено теоретичне та емпіричне визначення основних факторів суб'єктивного благополуччя учнів; виділено психологічні умови поганої адаптації учнів. На другому етапі виявлено й проаналізовано психологічні особливості суб'єктивного благополуччя підлітків. На третьому, підсумковому, етапі проведено аналіз результатів з подальшим формуванням висновків і рекомендацій.

2. Для виконання поставлених завдань застосовано такі психодіагностичні методики: «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов); опитувальник особистісної орієнтації Шострома (коротка форма, розроблена Джоунс і Крендалл); методика О. Власової «Суб'єктивне благополуччя»; тест «Визначення особистісної адаптованості школярів»; методика «Шкала тривожності» Тейлора; проективна методика визначення копінстратегії «Людина під дощем».

3. У результаті дослідження встановлено, що учні фізико-

математичних ліцеїв мають рівень тривожності який відповідає віковим нормам, середній рівень самоактуалізації, очевидний рівень особистісної неадаптованості та високий рівень суб'єктивного благополуччя.

Доведено, що рівень суб'єктивного благополуччя залежить від умов навчання, проживання у гуртожитку та статі. Констатовано взаємозалежний зв'язок тривожності, суб'єктивного благополуччя, самоактуалізації особистості та адаптованості – менш тривожні і більш адаптовані учні є більш суб'єктивно благополучними.

Для забезпечення суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку в умовах спеціалізованого інтернатного перебування необхідні визначені **психологічні чинники суб'єктивного благополуччя**, а саме: низький рівень загальної тривожності, високий рівень самоактуалізації та альтруїстична емоційна спрямованість. При цьому, для учнів денного навчання цей список доповнюють адаптованість та гностична емоційна спрямованість.

Психологічними чинниками особистісної адаптованості учнів фізико-математичного спрямування є високі показники праксичної, альтруїстичної, гностичної та комунікативної спрямованості, самоактуалізації та суб'єктивного благополуччя, особистісного зростання, наявність цілей у житті та позитивного відношення до оточуючих, а також низькі показники тривожності. Тому для підвищення адаптованості і суб'єктивного благополуччя, психологам навчальних закладів слід звертати увагу саме на ці показники, підсилюючи їх шляхом тренінгових психологічних вправ.

4. Сприятливий прогноз формування психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків можливий при наявності підсилення механізмів вище зазначених факторів. Основні показники змінюються згідно їх значущості. Це видно з загальної групової статистики чинників суб'єктивного благополуччя.

Емпіричне вивчення суб'єктивного благополуччя підлітків, звичайно, не обмежується наведеним переліком розглянутих методик. Актуальність

теоретичної і практичної розробки суб'єктивного благополуччя особистості підлітка в інтернатних умовах перебування окреслює перспективи подальшого вивчення цього феномену. Цілком природно, що за різними психологічними теоріями ховаються різні психологічні конструкти і маркери щастя. На основі одержаних результатів розширено та уточнено поняття суб'єктивного благополуччя підлітка.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Ezerskaya N.V. The analysis of factors of subjective teenagers well-being in specialized boarding school / N.V. Ezerskaya // The unity of science December 2016 – January 2017. Venna. Austria / publishing office Beranových str., 63, Czech Republic, Prague, 2017. – 160 c. – P. 63.

2. Єзерська Н.В. Дескриптори щастя обдарованих учнів підліткового віку як показники суб'єктивного благополуччя / Н.В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – №3(58) /2017. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 24.

3. Єзерська Н.В. Вплив інтернатних умов перебування на суб'єктивне благополуччя підлітків / Н.В. Єзерська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – №4/2017: Серія: Психологічні науки, 2017 Вип. 4. – Т. 2. – С. 31.

4. Єзерська Н.В. Фактори суб'єктивного благополуччя та індивідуально типологічні особливості обдарованих школярів / Н.В. Єзерська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць. – №1. – 2017 (18). – К: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 150.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

У розділі окреслено особливості забезпечення психологічного супроводу обдарованих підлітків на різних рівнях: психологічного консультування та психокорекції, соціальної взаємодії у групах з метою забезпечення високих показників суб'єктивного благополуччя. Наведено опис розробленої програми, представлено результати динаміки показників особистісних властивостей респондентів.

3.1 Вихідні теоретико-методологічні позиції програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату

Сучасні освітні технології передбачають перегляд підходів щодо розв'язання проблем практичної роботи з обдарованими підлітками. Слід зазначити що деякі кроки стосовно діагностики, навчання, певної підтримки в Україні вже зроблені, водночас поза увагою залишилося питання постійного цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату. Науково організований супровід-підтримка обдарованого підлітка повинен мати на меті допомогти дорослим (педагогам, батькам, вихователям, соціальним педагогам, психологам) не загубити обдарованість та забезпечити реалізацію її індивідуальності.

Важливим аспектом життя підлітка в інтернатних умовах перебування є навчання та спілкування. На нашу думку, цілеспрямована, систематична робота соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків можлива лише за умови створення поетапної реалізації спеціально розроблених

програм пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих підлітків. Одним із кроків до такої роботи є створення розвивальних інтерактивних занять, які допомагають підсилити психологічні чинники суб'єктивного благополуччя, що сприяють полегшенню адаптаційного періоду навчання та проживання в інтернаті для обдарованих підлітків. Здійснювати цей процес слід у таких формах діяльності як тренінги, ігри, вправи. За допомогою ігор та вправ підліток легше налагоджує контакт з однолітками, вибудовує відносини з педагогами і вихователями, що сприяє адаптації при включенні учнів в навчальну діяльність та пристосуванні їх до умов проживання.

Соціально-психологічний супровід адаптації обдарованих підлітків ми співвідносимо з моделлю чинників суб'єктивного благополуччя учнів в умовах спеціалізованої школи-інтернату. Отримавши результати емпіричного дослідження, ми переконалися у необхідності спеціальної психологічної роботи з обдарованими підлітками, спрямованої на підсилення чинників суб'єктивного благополуччя учнів, а саме: зниження загального рівня тривожності, що взаємопов'язаний з іншими видами тривожності та зменшує рівень адаптації до навчальної ситуації; підвищення рівня самоактуалізації як способу впливу на всебічний розвиток особистості обдарованого учня та формування альтруїстичної емоційної спрямованості як одного з факторів довіри до колективу, кращої з ним взаємодії, формування нових стосунків з однолітками.

У ході емпіричного дослідження було виявлено, що психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку в умовах спеціалізованої школи-інтернату є: (1) низький рівень загальної тривожності, (2) високий рівень самоактуалізації та (3) альтруїстична емоційна спрямованість. Для учнів денного навчання цей список доповнюють (4) адаптованість та (5) гностична емоційна спрямованість. Саме тому тренінг спрямований на (1) підвищення стресостійкості, навчання способам поведінки у конфлікті, що зменшить рівень тривожності; (2) визначення рівня і навчання способам задоволення базових

потреб, що допоможе підвищити потребу в самоактуалізації; (3) розуміння потреб оточуючих, що впливає на розвиток альтруїстичної емоційної спрямованості; (4) згуртування групи, довіру до інших, розвиток дружніх відносин, що пришвидшує адаптацію; (5) розвиток автономії та саморозуміння, що впливає на гностичну емоційну спрямованість.

У своїх працях, присвячених інтелектуальній, творчій і академічній обдарованості такі науковці, як Д. Богоявленська, Ю. Гільбурх, В. Моляко, О. Музика, Дж. Рензулі, Е. Торренс та ін. неодноразово висвітлювали питання підтримки, допомоги, сприяння, супроводу обдарованих дітей та молоді [14; 25; 91; 93; 95]. Особливий принцип роботи з обдарованими дітьми запропонувала В. Юркевич [159]. На думку вченої, обдаровані діти потребують спеціальної психологічної підготовки, підвищення «психологічного імунітету», шляхом «методу розвивального дискомфорту», суть якого полягає в тому, що:

- негативні емоції відіграють особливу роль в особистісному і пізнавальному розвитку обдарованих учнів, оскільки, за допомогою дискомфортних ситуацій, необхідно формувати в них сценарій переможця, що включає в себе, з одного боку, впевненість у перемозі, а з другого, – психологічну готовність до невдачі;

- слід формувати у обдарованої дитини прагнення до активності у дискомфортних ситуаціях як умови гідного виходу із ситуації.

Основними напрямками соціально-психологічного супроводу обдарованих учнів підліткового віку в умовах інтернатного перебування є:

- психодіагностичний;
- психопрофілактичний;
- розвивальний: створення психолого-педагогічних умов адаптації й особистісного розвитку обдарованих підлітків, позитивний результат забезпечать рольові та психогімнастичні ігри, вправи, етюди, тренінги, групове обговорення;
- навчально-виховний (навчання і виховання обдарованих підлітків);

- психолого-педагогічне консультування й освіта батьків, вчителів.

Ефективними формами роботи є семінари, лекції, практикуми, психолого-педагогічні консилиуми), у рамках якого слід розробляти стратегію супроводу кожного обдарованого підлітка.

Аналіз літератури показує, що психологічні чинники суб'єктивного благополуччя характеризується динамічністю, вони проявляється у безперервному циклі від одного знання про себе до іншого і у подальшому розширюється, поглиблюється у внутрішньо-особистісній сфері учнів, мотиваційній сфері учнів та соціально-поведінковій сфері учнів.

Успішність реалізації програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату визначається сукупністю *методологічних принципів*, до яких треба віднести:

– *принцип суб'єктності*, що передбачає входження суб'єкта в специфічну особистісно-розвивальну навчальну ситуацію, учасниками якої є викладач та підліток, на ґрунті якої відбувається особистісний розвиток, здійснюється здобуття особистісного досвіду. Завданням викладача постає організація навчального процесу як простору для самоствердження та рефлексивного діалогу, де пріоритетом є не тільки здобуття сукупності знань, вмінь та навичок, але й актуалізація процесів рефлексії, самопізнання, самовизначення особистості;

– *принцип цілісності та системності* дозволяє розглядати особистість підлітка як відкриту, цілісну, динамічну систему, що виявляється у її здатності до кількісних і якісних змін, тобто до саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації;

– *принцип відкритості* як спосіб представлення відкритих для доповнення, нестійких, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного тлумачення, що дозволяє попередити і подолати відчуженість знання, активізувати не лише раціональні, але і емоційні та інтуїтивні ресурси пізнавальної діяльності, забезпечуючи появу

особистісного смислу, «значення-для-мене»;

– *принцип проблематизації* веде до зміни ролей і функцій викладача та підлітка, де перший не виховує, не викладає, а лише актуалізує до самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем і задач, стимулює дослідницьку активність та особистісне зростання самого студента, створює умови для вдосконалення та саморозвитку;

– *принцип комплексності* як сприяння розвитку суб'єктної позиції підлітків шляхом здійснення формувальних впливів на різні рівні організації їхніх психічних процесів, на когнітивну, мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову та поведінкову сфери їхньої особистості;

– *принцип контекстуальності* полягає у розвитку суб'єктної позиції підлітків через апелювання до їхніх життєвих ситуацій, розширення меж світосприймання через актуалізацію особистісних смислів та переосмислення власних життєвих пріоритетів; орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси). Сутність цього принципу полягає в тому, що навчальний процес є активним, наближається до майбутньої професійної діяльності через відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних професійних зв'язків, стосунків, вирішення конкретних професійних завдань [30; 72; 162].

Мета соціально-психологічного супроводу має полягати у виявленні та подоланні труднощів адаптації обдарованих підлітків до умов проживання та навчання в спеціалізованій школі-інтернаті.

До етапів соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату відносимо:

- 1) встановлення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків які впливають на рівень адаптації;
- 2) інтерактивні заняття;
- 3) роботу з вчителями;
- 4) аналіз результативності соціально-психологічного супроводу.

Враховуючи отримані у дисертаційній роботі емпіричні дані, нами були сформовані практично-орієнтовані завдання, вирішення яких ми здійснювали у процесі формувального експерименту.

Основними завданнями є:

- 1) розробка програми соціально-психологічного супроводу на основі отриманих результатів емпіричного дослідження;
- 2) проведення та корекція програми відповідно до реальних життєвих умов навчання та можливостей психологічної роботи із обдарованими учнями;
- 3) оцінка ефективності формувального впливу;
- 4) розробка та оформлення методичних рекомендацій щодо соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату.

Послідовне виконання цих завдань дало змогу нам:

по-перше, проаналізувати отримані дані щодо чинників суб'єктивного благополуччя за окресленими критеріями та узагальнити їх;

по-друге, сформулювати висновки щодо вірності вихідної гіпотези нашої роботи та формувального етапу дослідження окремо;

по-третє, оцінити практичну значущість отриманих результатів формувального етапу дослідження – а саме розробленої програми соціально-психологічного супроводу;

по-четверте, сформулювати висновки щодо ефективності та достовірності розробленої програми, особливостей та можливості її застосування.

Слід зазначити, що підсилення та активація психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків повинна супроводжуватись комплексною виховною та розвивальною роботою з боку педагогів, вихователів, психологів, соціальних педагогів навчальних закладів.

Сучасна масова школа фактично не вирішує задачу допомогти дітям, а особливо обдарованим в умовах інтернатного перебування. З іншого боку,

враховуючи динаміку когнітивної сфери, нестабільність емоційних реакцій, специфіку основних життєтворчих завдань учнів підліткового віку, важливо розуміти, що основними функціями неперервної освіти у контексті роботи з ними є не стільки набуття нових професійних знань та вмінь, не розширення пізнавального та творчого потенціалу, а сприяння соціальній адаптації. Попри те, що у процесі участі в роботі освіти та спілкуванні для підлітків вони набувають кращих можливостей соціально-психологічної адаптації [126]. Власне зацікавленість цих учнів в отриманні такого роду допомоги наштовхує на думку про неповну задоволеність своїм актуальним становищем. Це, з однієї сторони, може бути пов'язане із кращим розумінням себе, осмисленням та прийняттям своїх переживань та готовністю до змін їх у позитивну сторону. Орієнтованість на розвиток, а з іншої – на наявність інтрапсихічних конфліктів, що потребують вирішення. Можливе переживання вікової кризи, яка піднімає актуальні екзистенційні питання, вирішення яких турбує підлітків. Зокрема, за результатами інших досліджень, ключовими аспектами, що знижують показники суб'єктивного благополуччя соціально активних підлітків, є ідентифікація із стереотипами шефів (старших учнів), часта взаємодія з близькими, матеріальна та емоційна нестабільність, обмеження у можливостях реалізації самодетермінаційних потреб та фізичних ресурсів організму.

Висновки даного дослідження говорять, що окрім вищезазначених чинників суб'єктивного благополуччя підлітків, старшокласники також відчують себе не досить благополучними по ряду інших причин. І ці причини різняться відповідно до того чи перебуває підліток на навчанні в закладі інтернатного типу, чи має можливість спілкуватися з батьками та рідними щодня. Так, для вихованців ліцеїв постійного перебування характерні нижчі показники тривожності та вищі показники адаптованості й самоактуалізації, суб'єктивного благополуччя. При цьому, чинниками суб'єктивного благополуччя визначили тривожність самоактуалізацію та альтруїстичну емоційну спрямованість. З іншого боку чинниками

благополуччя для учнів денного перебування на навчанні встановлено рівень адаптованості, шкільної тривожності, самоактуалізації та гностичну й альтруїстичну емоційну спрямованість. Звісно, психологічні чинники відрізняються залежно від типу навчання, але навіть для супроводу процесу адаптації учнів спеціалізованого інтернатного перебування слід також враховувати психологічні чинники благополуччя, які притаманні звичайним учням.

Дуже добре коли вчителі вміють розвивати когнітивні здібності підлітків, індивідуалізувати навчальний процес, але обдарована особистість постійно стикається з іншими проблемами – непорозумінням, відчуженням, заздрощам і навіть агресією з боку однолітків і навіть дорослих. А це у свою чергу формує в учнів певні труднощі у взаєминах: замкнутість, підвищену тривожність, невпевненість, імпульсивність, агресивність та ін. (що було доведено результатами дослідження).

Витоки педагогічної підтримки та соціально-психологічного супроводу ми знаходимо у наукових підходах та практичному досвіді. Реальний рівень здібностей обдарованих учнів не завжди розуміється оточенням і оптимальний процес розвитку оцінюється як аномальна непристосованість до життя. Тому необхідність **соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків як системи психолого-педагогічної діяльності**, спрямованої на діагностику адаптованості, створення соціальних, психологічних, педагогічних умов для успішного навчання та проживання в спеціалізованій школі-інтернаті в період адаптації є очевидною.

Перед тим, як перейти безпосередньо до розробленої нами програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату, розглянемо коротко, які основні ідеї ми взяли за основу, розробляючи її.

На нашу думку, одним із завдань є встановлення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків які проживають та

навчаються в спеціалізованій школі-інтернаті.

За результатами констатувального експерименту, ми встановили, що серед актуальних чинників суб'єктивного благополуччя виділяються такі: особистісна адаптованість, гностична та альтруїстична спрямованість, шкільна тривожність та рівень самоактуалізації (додаток В).

Нами застосувались фронтальні та індивідуальні форми роботи. Із фронтальних методів ми застосували: міні-лекції та бесіди, вправи та ігри.

Використали наступні індивідуальні методи: індивідуальний пошук інформації, результати самоописів, тестів, заповнення бланків.

Серед групових методів роботи слід окремо акцентувати увагу на такому виді експресивного мистецтва та психологічного самовиразу, як Плейбек-театр. Оскільки ця форма психологічного впливу є багатогранною та системною для особистісних змін в процесі його виконання.

Багато людей, які вперше зустрічаються з поняттям Плейбек-театру, рано чи пізно запитують, чим відрізняється цей театр від класичного і від психодрами, а що у них спільного. Плейбек-театр увібрав в себе елементи і сценічного театру, і психотерапевтичного методу. У зв'язку з цим синкретизмом досить складно розібратися і уявити собі, що все ж таки являє собою Плейбек-театр у своїй самодостатній формі. Тому необхідно звернути увагу на інші структурні компоненти цього явища.

Учасники у всіх трьох розглянутих явищах зображують і відображають певні почуття, переживання, образи, істот і так далі. Особливістю відмінностей є те, на чому робиться акцент: на історії глядачів, на п'єсі або на внутрішньому світі протагоніста. Хоча всі ці грані в будь-якому випадку є відображенням людського досвіду.

В контексті розгляду особливостей учасників цих трьох процесів зрозуміло, що найбільша вимогливість спрямована на актора сценічного театру, тому що це професія. Існуючий перелік особистісних якостей актора Плейбек-театру, пояснюється прагненням наблизити цей новий вид перформансу, сполученого з творчістю, до професійного рівня, а також

потребою естетичного зображення всього, що відбувається, чого буде складно досягти, якщо не зосереджуватись на особистісних якостях актора. А так як для психодрами головною метою є звільнення творчого потенціалу людини, то для цього не так важливо, наскільки розвинені акторські здібності в учасників групи.

Крім того, дієвим способом допомоги обдарованим підліткам в період адаптації є розвивальний тренінг. Як зауважує І. Вачков, груповий психологічний тренінг є «сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання і саморозвитку» [30]. В такому розумінні груповий психологічний тренінг передбачає і навчання, і формування, і розвиток особистості. Це, в свою чергу, дає можливість зрозуміти, що сфера застосування групового психологічного тренінгу не обмежується розвитком навичок ефективного спілкування і підвищення комунікативної компетенції, а передбачає можливості розвитку всіх психічних структур особистості в цілому [30; 62; 89; 90]. Тренінги виступають синтетичною антропотехнікою, що є складовою акмеологічної практики, спрямованої на перетворення «заданих природою людині здібностей», її потенційних можливостей у простір перспектив особистісної реалізації [19]. Процес так званого перетворення відбувається за умови реалізації функціонального змісту тренінгу-психологічної корекції, психологічної терапії та розвивального навчання. Психологічний корекційний зміст тренінгу полягає в цілеспрямованому психологічному впливі на ті чи інші психологічні структури обдарованої дитини з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування її особистості. Психотерапевтичний зміст тренінгу визначається наданням особистісно зорієнтованої психологічної допомоги, що передбачає створення умов для оптимізації розвитку та функціонування особистості. Обов'язковим функціональним аспектом тренінгу є розвивальне навчання, суть якого в процесі тренінгу полягає у виробленні і засвоєнні знань, навичок та вмінь,

що мають конкретний характер. Л. Тодорів вказує на те, що тренінги є засобом формування у дітей індивідуальної системи ціннісних орієнтацій та рефлексивних складових самосвідомості – особистісної рефлексії, змісту уявлень про своє Я, механізмів диференціації та інтеграції індивідуального досвіду [131]. К. Рудестам визначає такі переваги групової форми реалізації тренінгу, як [132]:

- груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем;
- можливість отримання зворотного зв'язку та підтримки від інших зі схожими проблемами;
- в групі можна навчитися нових умінь, експериментувати з різними стилями відносин серед рівноправних партнерів;
- в групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими та співпереживати з ними;
- взаємодія в групі створює атмосферу особистісного напруження, що допомагає розв'язанню психологічної проблеми кожного;
- група полегшує процеси саморозкриття, самоаналізу та самопізнання.

Переважаючими методами роботи в підлітковій тренінговій групі є такі форми роботи: розвивальні вправи, бесіди, рольові ігри, діагностичні проєктивні малюнки, тілесно орієнтовані вправи [30; 90; 186; 132; 133; 158].

Так, вправи як метод тренінгової роботи надзвичайно ефективно допомагають вирішувати завдання, що виникають у процесі групового навчання. Вони полегшують процедуру знайомства учасників тренінгу, дають можливість з'ясувати їхні очікування від тренінгу, сприяють досягненню згуртованості групи, полегшують міжособистісне спілкування, стимулюють взаємодію підлітків між собою, дають можливість правильно діагностувати наявний стан групи в кожний період часу, своєчасно попередити можливі конфлікти між учасниками, чергувати інтелектуальну працю з необхідним фізичним навантаженням, загалом успішно розпочати,

провести і завершити тренінг. Також, серед вправ виділяють важливість їх ситуаційності, тобто вони представляють собою реальні ситуації, представлені групі для аналізу.

Використання бесіди як методу в умовах тренінгових занять передбачає наявність у його учасників певного запасу емпіричних знань, уявлень, усталених життєвих спостережень, необхідних і достатніх для компетентної участі в обговоренні питань, для узагальнень, висновків, засвоєння знань вристичним шляхом. Бесіда, будучи діалогічною формою взаємодії, реалізує інформативну (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативну (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативну (вираження та передача емоцій і переживань) функції спілкування.

Гра ефективніша за будь-який метод у створенні умов для саморозкриття, знаходження дитиною свого творчого потенціалу, для прояву щирості і відкритості. Метод рольової гри має ту специфічну особливість, що розгортається в дії без належних попередніх сюжетних відпрацювань. Мінімізація інформації про те «що робити», дає змогу учасникам гри набувати творчої самодіяльності. В процесі гри відбувається актуалізація діалогічної природи дитячої особистості та створюються умови для її прояву. Зокрема, під час рольової гри встановлюється міжособистісний діалог, що виникає в процесі виконання певної соціальної ролі. Таким чином, за умов рольової гри в центрі уваги постають міжособистісні взаємини, міжособистісні проблеми, соціальні аспекти особистості. Розвивальний ефект рольової гри, що досягається імпровізацією, природним включенням творчих сил учасника тренінгу, допомагає подолати внутрішню невпевненість, імпульсивність, сприяє самоутвердженню, найбільш повному вияву сил та можливостей і веде до розвитку його особистості в цілому.

3.2 Зміст та структура програми

Саме поняття програмипередбачає, що на групу людей, або на кожну особу окремо здійснюється вплив, який має на меті сформувати певні знання, вміння або особистісні зміни у вигляді нових психологічних рис, якостей, зміни відношення до життєвих подій чи власних характеристик. Програма визначає, що такий вплив відбувається за чітко визначеною схемою, що має ознаки послідовності і системності, і саме у своїй цілісності може мати ефективний передбачуваний вплив на людину, який є достовірним і надійним. Дійсна ефективність програми визначається через узгодженість її складових частин відповідно до віку та особливостей респондентів, а також за результатами діагностики до і після впливу, та порівняння із контрольною групою, над якою не здійснювалося впливу.

Мета: за допомогою психологічних тренінгових вправ та інших форм роботи з підлітками у вигляді соціально-психологічного супроводу підвищити рівень адаптації обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату та їх рівень суб'єктивного благополуччя.

Ця мета сформульована таким чином, оскільки за результатами емпіричного дослідження першим і найважливішим чинником суб'єктивного благополуччя математично обдарованих підлітків є особистісна адаптованість. Цей чинник виокремлюється в учнів Русанівського ліцею денного навчання, оскільки учні Українського фізико-математичного ліцею інтернатного типу навчання є порівняно більш адаптовані внаслідок проживання у гуртожитку. Тому для психологів математичних ліцеїв незалежно від форми навчання (денної чи інтернатної) в першу чергу слід звертати увагу саме на рівень адаптованості учнів для досягнення ними власного благополуччя.

На основі результатів регресійного та факторного аналізу було встановлено, що на суб'єктивне благополуччя *найбільше впливають показники особистісної адаптованості, самоактуалізації, емоційної*

спрямованості. Враховуючи це, мета програми супроводу соціально-психологічної адаптованості особистості передбачає розв'язання наступних *задач*:

1. Розвиток самоактуалізації.
3. Розвиток емоційної спрямованості особистості.
3. Підвищення рівня особистісної адаптації.

В результаті проведеного двокрокового кластерного аналізу було встановлено, що до першого кластеру (групи) потрапили ті учні, що мали задовільну адаптованість до навчального процесу, до другого – неадаптовані учні. Таким чином, можна сказати, що адаптовані учні вирізняються високими показниками праксичної, альтруїстичної, гностичної та комунікативної спрямованості, що впливає на: самоактуалізацію та суб'єктивне благополуччя, які, у свою чергу, дозволяють нам припустити, що в результаті розвитку емоційної спрямованості за допомогою програми особистість буде мати змогу сформувати та розвинути такі власні якості, як: особистісна відповідальність, самопізнання, автономність та ін.

Важливим для розробки та виконання програми формуючого впливу є визначення механізмів перетворення, на основі яких буде відбуватися вплив. Ці механізми дадуть змогу бути нам найбільш об'єктивними та спрямовувати вплив саме на ті характеристики та структури особистості, які зможуть надати найбільшу ефективність програми, що буде застосовуватися. Кожен із психологічних феноменів має свою основу та особливості формування, протікання, зміни, розвитку. Відповідно до цього, вплив на ознакові характеристики феномену будуть змінювати його не лише формальну сторону, а й основоположні характеристики, що у свою чергу забезпечить не тільки ситуаційний ефект, але також буде інтегровано у структуру особистості, цілісно, гармонійно та усвідомлено самою людиною.

Так, феномен самоактуалізації людини передбачає її максимальний

розвиток усіх здібностей та якостей, їх правильне використання, узгоджене із метою діяльності, що викликає у людини задоволення від виконуваної діяльності та прийняття себе в цілому, власне розуміння та спрямовування розвитку особистості до збалансованої Я-концепції, та її складових у тому числі самовідношення та самоприйняття, як кінцевої мети. Це питання найбільше розкривається у теорії А. Маслоу щодо структурної будови ієрархії базових потреб людини. Базові потреби, такі як фізіологічні, безпеки є основними, соціальні потреби та потреба у повазі стоять на вищих щаблях і потреба у самовираженні та самоактуалізації є найвищою і, відповідно до теорії, є кінцевою метою розвитку особистості на своєму життєвому шляху. Крім того, вважається, що дані потреби змінюють свою перевагу відповідно до віку людини. Фізіологічні потреби є актуальними для новонароджених та дітей раннього віку. Потреба безпеки превалює в час, коли дитина визнає своїх батьків як основу власної життєдіяльності, формує базову довіру до них та світу. Відповідно до цієї ж періодизації, підлітковий вік характеризується соціальною потребою у спілкуванні та завершується виходом на перший план потребою у саморозвитку. Хоча, відповідно до кожної конкретної ситуації ієрархія потреб може змінюватися, хоча структура здорової, активної особистості має залишатися сталою.

В контексті нашої роботи потреба у самоактуалізації сприяє підвищенню суб'єктивного благополуччя та загального рівня адаптованості підлітка. Саме тому вплив має бути спрямований на підвищення актуальності даної потреби – спрямувати підлітка на розуміння, розвиток та правильне використання своїх здібностей та якостей. А для цього, у свою чергу, враховуючи ще й правильну ієрархію потреб, слід переконатися у рівні задоволення попередніх потреб (фізіологічних, безпеки). Що можна виконати за допомогою вправ на довіру, потім перейти до технік, що допоможуть усвідомити рівень власних здібностей, унікальність себе як особистості, свою індивідуальність та прийняти себе. Це є базовими

характеристиками, щоб спрямувати власні якості, свій розвиток, використовувати свої здібності у відповідності із поставленими перед людиною завданнями та згідно із загальною метою діяльності та власного розвитку. Таким чином, підвищення актуальності потреби у самоактуалізації виконується через вправи, що спрямовані на визначення рівня та ступеня задоволеності потреб у безпеці та соціальній комунікації через розвиток навичок спілкування, ведення діалогу та переговорів, прав на довіру, підвищення згуртованості групи, а також визначення власних якостей, здібностей, їх усвідомлення, прийняття, уміння будувати цілі та ставити завдання для їх досягнення. Крім того важливим фактором є розвиток автономності підлітка, його вміння приймати рішення, приймати відповідальність на себе.

Наступним завданням формувального впливу був розвиток емоційної спрямованості особистості, а саме альтруїстичної емоційної спрямованості, яка за даними емпіричного дослідження взаємопов'язана із рівнем адаптованості як для учнів ліцею-інтернату, так і для учнів звичайного ліцею фізико-математичного спрямування. Альтруїзм в психології визначається через готовність і тенденції діяти певним чином, на благо суспільства, чи своїх ближніх, при цьому часто нівелюючи власні інтереси та потреби. Також може пояснюватися як просоціальна поведінка, на противагу егоїзму, що спрямований на задоволення лише власних інтересів і ігнорування потреб і інтересів інших людей, що може призводити до дезадаптації у суспільстві чи групі осіб, викликати неадекватну ситуації поведінку.

Таким чином, розвиток альтруїстичної емоційної спрямованості може бути виконаний через знову ж таки вироблення довіри до групи, розвиток згуртованості, а також підвищення навичок емпатії, емоційного інтелекту, розуміння інших людей, їх особливостей, характеристик та прийняття розуміння того, що кожна людина є індивідуальністю і для ефективної взаємодії та побудови дружніх стосунків слід також враховувати й інтереси

іншої людини, допомагати задовольнити їх, іноді переміщуючи власні бажання на другий план. Саме на це спрямовані використані тренінгові вправи.

Підвищення рівня особистісної адаптованості до колективу та умов навчання залежить від безлічі факторів. За отриманими результатами нашого дослідження, рівень особистісної адаптованості залежить від рівня тривожності та впливає на рівень суб'єктивного благополуччя учнів, як інтегральної характеристики. Таким чином, щоб обдарований підліток адаптувався до колективу і мав змогу продовжувати навчання слід визначити базовий рівень її тривожності та окремих її складових, що виконується за допомогою психодіагностичних методик, а також у деяких випадках може бути визначено за допомогою спостереження за поведінкою учнів.

Тривожність підвищується у стресових ситуаціях і викликає дезадаптацію, а при частому повторі таких ситуацій, відсутності внутрішньоособистісних механізмів, які допомагають оволодіти стресом та подолати його, можуть призвести до формування тривожного типу особистості. Таким чином, вплив на рівень тривожності може здійснюватися через навчання учнів способам розпізнавання та оволодіння стресовими ситуаціями, інформування щодо способів взаємодії у конфліктних ситуаціях, розвитку впевненості у собі, самостійності, автономності та саморозуміння.

Вправи, що використовуються для роботи із тривожністю, можуть нагадувати звичайні стресові ситуації ліцейного середовища, як то контрольні роботи або конфліктні ситуації у групі чи зі старшими. Правильне розуміння ситуації, потреб і тенденцій іншої людини, власних бажань та їх пріоритетності, сприяє виробленню певної адекватної стратегії поведінки в таких ситуаціях, що допоможе у майбутньому зменшити рівень тривожності, підвищити рівень адаптації з часом та підвищити рівень суб'єктивного благополуччя, як його наслідку.

Саме такі механізми впливу на базові психологічні чинники суб'єктивного благополуччя шляхом розвитку їх компонентів чи інших особливостей сприяє підвищенню ефективності формувального впливу та досягнення його мети.

Для забезпечення ефективності формувальних занять необхідні й інші, об'єктивні умови, проведення занять:

- наявність ізолюваного приміщення для роботи тренера з учасниками;
- забезпечення учасників тренінгу необхідним робочим матеріалом (дошка, олівці, ручки, папір А-4, стільці та ін.);
- створення в групі здорового психологічного клімату, атмосфери довіри й відвертості;
- використання довірливого стилю спілкування в процесі роботи.

Успішність програмиможна оцінювати як статистично, так і за допомогою традиційних психологічних критеріїв, а саме: безпосереднього спостереження й оцінки учасників з боку ведучого, який у першу чергу оцінює психологічний настрій учасників, ступінь оволодіння ними новими навичками. Ще одним показником може бути ступінь відповідності очікувань учасників від програми з отриманим досвідом. Збиранню подібної інформації присвячується останнє заняття.

При проведенні тренінгу ми керувалися наступними принципами:

- *принцип гуманізму* – доброзичливість і повага у взаєминах, культура спілкування, неприпустимість примусу й насильства тощо;
- *принцип конфіденційності* – заборона свідомого та/чи ненавмисного розголошування інформації, отриманої у ході роботи;
- *принцип компетентності* – чітке визначення ведучим меж своєї компетентності та неухильне їх дотримання;
- *принцип відповідальності* – турбота ведучого про благополуччя учасників програми та заборона використання результатів роботи їм на шкоду;

– *принцип партнерського(суб'єкт – суб'єктного)спілкування* – забезпечення рівності психологічних позицій учасників, визнання інтересів, думок інших учасників.

У програмі взяли участь обдаровані учні віком 13-15 років. Заняття проводилися два рази на тиждень на базі Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка у кабінеті для групових занять, зустрічі відбувалися та тривали 1,5 години, продовжувалися протягом двох місяців.

Загальна схема проведення формувальних занять.

1. Привітання та з'ясування очікувань учасників від заняття. На цьому етапі створюється сприятливий психологічний клімат для роботи групи, налаштування учасників на узгоджену спільну діяльність, висловлюються припущення та очікування щодо результатів участі в занятті. Основними психологічними методами та прийомами реалізації цього етапу стали:

– *вправи-привітання*, що застосовувалися для формування атмосфери взаємної довіри, розкнутості й належного емоційного стану учасників. Зокрема, вправи «Привітання» та «Знайомство» проведені для самопрезентації та встановлення контакту між учасниками. Завдяки вправі «Робота над колажем» тренеру вдалося активізувати учасників та налаштувати на взаємодію. Метою вправ «Пухнастики й колючки», «Повітряна кулька» та «Я-індивідуальний» було створення комфортної атмосфери, позитивного настрою та сприяння згуртованості групи.

– *вправи на висловлення очікувань* передбачали виклад учасниками власних очікувань щодо заняття. Такий прийом роботи урізноманітнює й емоційно забарвлює даний процес, а також дає змогу тренеру дізнатися про настрої та психічні стани учасників, їхні побажання щодо організації тренінгу. Так, під час вправи «Фруктове дерево очікувань» учасники записували свої очікування на папірцях у вигляді фруктів, які потім «вкладали» у намальований кошик. Виконуючи вправу «Пісочний

годинник», студенти оформлювали свої сподівання у вислови, які починалися з їх ініціалів, записували на стікерах та прикріплювали на плакат із зображенням символічним пісочним годинником.

2. *Спілкування учасників і тренера за темою заняття.* Ведучим повідомляється тема заняття, його основні цілі, завдання; надається дотична інформація, йде її обговорення з учасниками. Основними формами та методами роботи в рамках цього етапу виступають:

– *інформаційні повідомлення з елементами бесід*, у ході яких учасникам надається теоретичний матеріал за темою заняття, висловлюються міркування стосовно проблеми, що розглядається. Під час інформаційного повідомлення «Самопізнання як важлива передумова саморозвитку та самовдосконалення» ведучий ознайомлював учасників із сутністю й змістом феномену рефлексії та важливістю її здійснення у майбутній професійній діяльності. Метою інформаційного повідомлення «Наше Я. Яке воно?» стало сприяння усвідомленню студентами «глибини» та унікальності власного Я. Актуалізації проблеми відповідальності передбачало інформаційне повідомлення «Відповідальність». Після подачі інформації відбувалося висловлення думок, обговорення ідей, поглядів, точок зору щодо окремих аспектів окресленої проблематики, здійснювався спільний аналіз досвіду;

– *розповідь притч, використання метафор*, які виступають одним із засобів вербального унаочнення навчального матеріалу, сприяють кращому сприйманню, уявленню і розумінню учасниками окремих його аспектів, виробленню й закріпленню в них певних цінностей і переконань, усвідомленню й визнанню необхідністю розвитку певних рис їхньої особистості. Так, притча «Усі, Хтось, Кожен, Ніхто» сприяла розкриттю в учасників такої особистісної якості, як відповідальність за свої вчинки, за власний розвиток і вдосконалення. Виконуючи вправу «Зміна», учасники спробували виразити себе за допомогою метафоричних засобів.

3. *Проведення корекційно-розвивальної роботи за темою заняття.* У

рамках даного етапу здійснюється корекція та розвиток в учасників певних рис, якостей, індивідуально-психологічних особливостей, вмінь та навичок. Основними психологічними методами та прийомами реалізації цього етапу стали:

–розвивальні вправи та вправи на вироблення певних умінь та навичок. Зокрема, метою вправ «Мій портрет у променях сонця», «Чарівний ярмарок» та «Зміни мого життя» постало сприяння усвідомленню важливості позитивного прийняття свого Я та розвиток умінь самовизначення індивідуальних особливостей особистості.

Вправи «Автопілот» та «Точка опори» допомогли учасникам тренінгу розкрити сильні сторони та індивідуальні характеристики власної особистості. В результаті виконання запропонованих вправ студенти зробили висновки про безперечний вплив особистісних якостей на досягнення успішності у будь-якій діяльності.

Завдяки вправам «Чого ви хочете досягти?», «Досягнення мети» і «Мій життєвий шлях» учасники мали змогу усвідомити власні цілі, способи їх реалізації та розвинути навички цілепокладання. У процесі рефлексивного аналізу виконання вправ учасники обговорювали умови, засоби, необхідні для досягнення поставленої мети, ділилися власними враженнями, переживаннями, відчуттями у разі виникнення можливих труднощів та під час «долання» перешкод у реалізації бажаної цілі.

З метою розвитку самооцінки відповідальності ми використали вправу «Коло проблем». Учасникам пропонувалося проаналізувати навчальні ситуації, в яких вони не досягнули бажаного результату, і вказати, хто або що стало причиною невдачі. Підлітки, котрі мають розвинуту відповідальність та інтернальний локус контролю, зазначають, що не допрацювали, а інші вбачають причинами власних невдач неадекватні вимоги викладача, виділений час на підготовку, відсутність джерел, з яких можна було б почерпнути необхідну інформацію. Така суперечність у поглядах зазвичай викликає дискусію, яка під керівництвом тренера

доходить до висновку, що ми самі є причиною наших перемог і невдач, що все залежить від самої людини.

Виконуючи вправу «Техніки саморегуляції», учасники мали змогу ознайомитись із техніками саморегуляції своєї поведінки та потренуватись у застосуванні кожної з них. Зокрема, студенти експериментували із власним диханням: то дихаючи дуже часто, а то сповільнюючи його; спробували визначити які групи м'язів у них напружені в даний момент і чому та які емоції можуть їм відповідати.

З метою актуалізації внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей, процесів особистісного самовдосконалення та самоактуалізації, усвідомлення власної значущості тренером було запропоновано комплекс вправ. Серед яких: «Формула любові до себе», «Секрет», «Творчі сили», «Художній фільм», «Я – подарунок для людства» та інші.

– *метод рольової гри* полягає у «програванні ролей», які дозволяють побачити члена групи не просто в процесі міжособистісної взаємодії, а у виконанні певної соціальної ролі. У рольових ситуаціях учасники стикаються з необхідністю змінювати свої установки, стереотипні поведінкові реакції, розвивають здатність аналізувати конкретні вчинки, узгоджувати свою поведінку з іншими учасниками взаємодії.

– *метод мозкового штурму* як спосіб генерації ідей. В основі методу лежить думка, що при спільній роботі група може продукувати більшу частину ідей, ніж за індивідуальної. Так, у процесі виконання вправи «Сила слова», учасники складали списки слів, характерних для впевнених і невпевнених відповідей, активної та пасивної діяльності, незалежної та залежної поведінки.

– *міні-лекції з наданням рекомендацій учасникам* щодо оптимізації певних рис та якостей їхньої особистості або досягнення певних самотворчих цілей. Зокрема, тренером було запропоновано міні-лекції на теми «Поради для моєї самооцінки».

4. *Завершення заняття.* Даний етап передбачає три моменти:

– *застосовування релаксаційних вправ*, у процесі яких здійснюється глибока інтроспекція й рефлексія різних аспектів власного внутрішнього світу. Такі вправи, як «Занедбаний сад», «Ліс», «Коло впевненості» «Мої можливості», «Небо», «Саме сьогодні» та інші, сприяли закріпленню позитивного ефекту, встановленню емоційної рівноваги, зняттю м'язового напруження;

– *застосовування вправ-руханок* з метою завершення заняття у хорошому настрої, зняття емоційного напруження, психологічного розвантаження (вправи «Спина до спини», «Австралійський дощ», «Піца» та інші).

– *застосовування завершальних вправ*, під час яких відбувається підведення підсумків заняття, аналізуються й обговорюються з учасниками здобуті результати, висловлюються їхні загальні враження, позитивні й негативні моменти та можливі побажання. Зокрема, це вправи «Чотири ключових слова», «Скажу відверто...» та інші.

Програма містить комплекс тренувальних та розвивальних вправ та ігор, які спрямовані на підвищення рівня особистісної адаптації, розвитку самоактуалізації, розвитку емоційної спрямованості, через розвиток творчих здібностей особистості, розвиток уваги та творчого мислення, розвиток акторської майстерності та формування автономності і толерантності до невизначених ситуацій.

Окрім описаних вправ та ігор у програмі використовуються техніки та форми Плейбек-театру. Оскільки це доволі нова соціально-психологічна практика із застосуванням драматичних засобів, ми вважаємо за необхідне надати широке науково-методичне обґрунтування даної технології із детальним описом особливостей процесу відтворення кожної форми, що використовується у даній формувальній програмі.

Плейбек форма: «Ім'я». Дана форма використовується на початку кожного виступу та має на меті познайомити глядачів із акторами, які будуть грати на сцені під час цього виступу. Процедура форми полягає у

вільному виході кожного актора (мається на увазі, що актори виходять не по черзі, а за бажанням – хто відчуває свою готовність, той і виходить) до центру сцени та самопрезентації, після якої актор не повертається на своє місце, а завмирає на сцені, що є сигналом для наступного актора про те, що він може виходити зі своєю самопрезентацією, після якої він приєднується до попереднього актора, завмираючи та даючи цим знак наступному акторові, що можна виходити. Таким чином, після усіх самопрезентацій на сцені утворюється спільна скульптура із всіх акторів. Самопрезентація може бути: невербальною (коли актор називає своє ім'я та супроводжує його якимось рухом або жестом, що найкраще характеризує його або його актуальний стан) чи вербальною (коли актор називає своє ім'я та додає до цього якусь інформацію стосовно себе); короткою (коли загальна тривалість кожної самопрезентації займає не більше 30 секунд) та довгою (коли актор розповідає про себе більше 30 секунд. Це можливо, коли існує певна тематика виступу та актори мають на меті «налаштувати» аудиторію на певний настрій). Також існує різновид форми «Ім'я», при якій після невеличкої самопрезентації актора до нього підходять інші актори та також розповідають щось важливе, на їхню думку, про цього актора. Таке повторюється для кожного з акторів.

Таким чином, з опису даної форми зрозуміло, що вона сприяє розвитку вміння самовираження учасників програми, дозволяє зобразити та проговорити актуальний стан учасників та дізнатися більше один про одного.

Плейбек форма: «Скульптура». Використовується найчастіше на початку вистави для відображення коротких історій або відтворення актуального емоційного стану окремого розповідача. Процедура даної форми схожа із процедурою попередньої форми, однак має одну істотну різницю: якщо форма «Ім'я» базується на власних історіях акторів, то форма «Скульптура» можлива лише на основі історії розповідача. І полягає у виході акторів в послідовності бажання до сцени та відтворення моменту

з історії розповідача, який, на їхню думку, є найсуттєвішим. Після завершення відтворення свого моменту, актор, як і в попередній формі, завмирає на сцені, після чого до нього виходить наступний актор і відтворює інший момент з історії. Важливою умовою виконання цієї форми є відтворення усіх моментів від імені розповідача. Навіть якщо у історії є інші діючі особи, чиї дії здаються важливими для історії, актор повинен перебувати у ролі розповідача та відображати почуття, дії, емоцій, переживання саме останнього. Обрані для відтворення моменти не повинні бути зв'язані хронологічно. Ця форма так само, як і форма «Ім'я», може бути вербальною або невербальною. У кінцевому вигляді актори знаходяться у застиглих позах разом на сцені, утворюючи скульптуру із моментів історії розповідача.

Таким чином, з опису форм «Скульптури» видно, що вони розвивають увагу і емпатію та надають учасникам змогу вловити та відобразити найважливіші, на їхню думку, моменти історії розповідача.

Плейбек форма: «Фото» має другу назву «Балаган». Таку назву вона отримала завдяки тому, що всі актори діють одночасно на сцені, якщо історія грається у цій формі. Використовується, якщо кондактор виділяє у історії 3-4 вузлових моменти. Він озвучує послідовно ці моменти акторам, після чого за його командою актори починають їх відображати від імені розповідача та одночасно. Через деякий час кондактор дає другий сигнал, що означає перехід до другого вузлового моменту, тоді актори роблять крок уперед та починають відображати другу частину історії, після чого кондактор знов робить умовний сигнал, і актори переходять до третьої частини, а потім і до четвертої, якщо кондактор виокремив чотири частини історії. Якщо у формі «Палітра» актори діяли послідовно та кожний мав свою частину історію, то у формі «Фото» всі актори одночасно грають всі частини. Це має на меті показати розповідачеві декілька варіантів його історії, нібито декілька фотокарток одного і того ж моменту його життя, зроблених різними фотографами.

Ця форма тренує в учасників здатність діяти у заданих змінних обставинах та у певному образі, незалежно та паралельно із іншими. Для того, щоб історія у цій формі виглядала більш виразно, кожний актор повинен обрати для себе чіткий та характерний образ, через який він буде зображати розповідача, щоб останньому та глядачам було легше виокремлювати цього актора серед інших акторів. Для цього учасники повинні бути налаштованими тільки на себе, концентруватися саме на своїх особистих образах та на своїх діях, не намагаючись піддивитися, що роблять сусіди, хоча усвідомлювати, що поряд є й інші актори і вони перебувають у одному просторі сцени, необхідно завжди. Отже, ця форма відповідає меті даного впливу та сприяє розвитку автономності особистості.

Для кращого розуміння мети кожного з блоків, представлених на (таблиці 3.1), розглянемо опис кожного з блоків більше детально.

Блок 1 «Вступна частина».

Метою першого блоку є знайомство учасників, пояснення суті програми. Уточнення значення основних понять, ознайомлення з очікуваннями учасників програми розвитку. Теоретичний екскурс у тематику спонтанності та Плейбек-театру. Встановлення атмосфери довіри, прийняття, що сприяє саморозкриттю учасників.

Блок 2 «Підвищення рівня особистісної адаптації».

Метою цього блоку є вивільнення творчого потенціалу та творчої енергії, ознайомлення із методами активізації творчого самовираження та креативності, усвідомлення та подолання бар'єрів прояву креативності, підвищення самооцінки, самопізнання себе через інших.

Блок 3 «Розвиток самоактуалізації через самореалізацію особистісних можливостей».

Метою цього блоку є оволодіння вмінням бути готовими до нового досвіду і змін, звільнення від внутрішніх блоків. Для того, щоб мати змогу бачити нові варіанти і можливості, до цього блоку входить також розвиток таких психічних процесів, як: увага, пам'ять, мислення, уява.

Таблиця 3.1

Структура програми «Соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату»

№	Назва блоку	Мета	Зміст блоку
1	Блок 1 «Вступна частина»	Пояснення суті програми. Уточнення значення основних понять.	Ознайомлення з цілями та завданнями заняття. Представлення правил роботи в тренінговій групі. Заняття № 1. Вправи: «Австралійський дощ», «Ви ще не знаєте про мене, що я ...», «Мій актуальний стан» Елемент плейбек форми: «Ім'я».
2	Блок 2 «Підвищення рівня особистісної адаптації»	Згуртувати і розслабити, розвивати само організованість і дисципліну.	Заняття № 2 Вправи: «П'ять добрих слів», «Малюнки на спині», «Піца». Бесіда про «Самоповагу» Елемент плейбек форми: «Скульптура».
3	Блок 3 «Розвиток самоактуалізації через особистісні можливості»	Звільнення від внутрішніх блоків, розвиток вміння бути готовими до нового досвіду і змін.	Заняття № 3 Вправи: «Перекооти м'яч», «Комплімент по колу», «Хто я?» «Асоціації».
4	Блок 4 «Розвиток емоційної спрямованості через автономність»	Навчитися бути незалежними у своїх виборах та рішеннях.	Заняття № 4 Вправи: «Пересадки», «Храм тиші» Інтелектуальна гра: «Як поводитися впевнено?» Заняття № 5 Вправи: «Ланцюжки слів», «Коридор любові», «Помінятись поглядом».
5	Блок 5 «Узагальнення та поєднання»	Свідоме об'єднання попередніх етапів під час репетицій у форматі Плейбек-театру	Заняття № 6 Вправи: «Рішучість». «Останній день». «Чарівна крамниця». Елемент плейбек форми: «Фото» Заняття № 7 Вправи: «Емоційна гімнастика». «Намалюй за хвилину». «Виправдання крику». «Відповідальність (незавершені речення)».
6	Блок 6 «Підведення підсумків».	Узагальнення попередніх етапів, зворотній зв'язок та підведення підсумків	Заняття № 8 Вправи: «Зіпсований телефон», «Чутки», «Коло і я». Заняття № 9 Вправи: «Я – з твого племені». «В коло – з кола». Плейбек форми: усі попередні форми Заняття № 10 Вправи: «Подяка», «Беру з собою в дорогу», «Прощання» «Пісочний годинник»

Блок 4 «Розвиток емоційної спрямованості через автономність».

Метою цього блоку є навчання бути незалежними у своїх виборах та рішеннях, розвиток відчуття цілісності у особистості.

Блок 5 «Узагальнення та поєднання». Метою цього блоку є свідоме об'єднання попередніх етапів, закріплення та відпрацювання отриманих знань та навичок.

Блок 6 «Підведення підсумків». Метою цього блоку є усвідомлення досвіду, який був отриманий на попередніх заняттях, рефлексія на тему, як це можна використовувати у буденному житті, отримання зворотного зв'язку та підведення підсумків.

Така послідовність блоків допоможе максимально повно розкрити суть формувального впливу та досягнути його мети із максимальною ефективністю.

3.3 Аналіз результатів програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату

Після проведення програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в спеціалізованій школі-інтернаті було проаналізовано її ефективність. Аналіз полягав у початковому та завершальному опитуванні учасників програми соціально-психологічного супроводу особистості, які склали експериментальну групу дослідження формувального етапу. Також було проведено повторне тестування з контрольною групою, які не приймали участь у формувальній програмі. Крім того, був проведений якісний аналіз ефективності програми шляхом обробки та аналізу висловлювань і зворотного зв'язку, наданих учасниками програми під час та наприкінці формувальної програми.

Порівняння отриманих в результаті контрольного тестування даних здійснювалося за допомогою порівняльного аналізу (Two-Related Samples),

рівень статистичної значущості визначався за допомогою непараметричного статистичного Т-Критерію Ст'юдента. Критерій застосовується для зіставлення показників змін у двох різних умовах серед однієї й тієї ж вибірки досліджуваних. За його допомогою можна визначити, чи є зрушення показника в якомусь одному напрямку більш істотним, ніж в іншому.

В нашому випадку істотні зрушення показників в ту чи іншу сторону в експериментальній групі будуть вказувати на ефективність та працездатність нашої формувальної соціально-психологічного супроводу особистості, тобто значущі зміни у досліджуваних показниках були викликані під впливом досвіду, отриманого учасниками під час занять. В той час як помітні зрушення показників серед контрольної групи будуть вказувати на те, що існує певний рівень екзистенційного впливу на досліджуваних. Тому з метою відкинути вплив середовища та щоденного життя на зміну показників нами був проведений порівняльний аналіз зрушень у показниках контрольної групи по відношенню до формуючої частини дослідження та експериментальної групи результати якого представлені у таблицях 3.2. та 3.3.

Як видно з таблиці 3.2, для контрольної групи помітний статистично значущий зсув результатів лише для змінної «особистісна адаптованість», з плином часу результати трохи збільшилися. Очевидно, що з довшим перебуванням підлітка у колективі підвищується рівень адаптованості до групи, він вже відчуває себе більш впевнено, відповідає вимогам навчального закладу та референтної групи. За результатами порівняння середніх балів, у контрольної групи трохи знизилася показники тривожності, альтруїстичної, комунікативної, праксичної емоційної спрямованості, натомість дещо підвищилася рівень пугністичної, гедоністичної емоційної спрямованості, але така різниця не є статистично значущою. При цьому рівні суб'єктивного благополуччя та самоактуалізації не змінилися.

Таблиця 3.2

**Динаміка показників досліджуваних особистісних властивостей у
представників контрольної групи по відношенню до формуючої
частини дослідження**

Показники	Контрольна група		Т-критерій	Значущість різниці
	До	Після		
Загальна тривожність	38,9	38,0	0,219	0,828
Шкільна тривожність	12,7	12,6	0,061	0,952
Самоцінна тривожність	13,3	12,9	0,257	0,798
Міжособистісна тривожність	13,1	11,9	0,751	0,457
Особистісна адаптованість	63,6	66,3	-2,473	0,017
Самоактуалізація	43,6	42,6	1,547	0,129
Альтруїстична	5,1	5,0	0,293	0,771
Комунікативна	6,0	5,3	1,118	0,270
Глорістична	3,5	3,5	0,206	0,838
Праксична	7,0	6,5	1,471	0,149
Пугністична	3,0	3,2	-0,494	0,624
Романтична	5,3	4,4	1,623	0,112
Гностична	5,4	4,9	0,920	0,363
Естетична	2,7	2,3	0,615	0,542
Гедоністична	2,9	3,1	-0,349	0,729
Акізитивна	0,4	-1,2	1,491	0,143
Суб'єктивне благополуччя	50,4	50,7	-0,222	0,826
Особистісне зростання	8,6	8,7	-0,099	0,921
Цілі у житті	8,8	8,6	0,394	0,696
Позитивне відношення до оточуючих	9,0	9,1	-0,222	0,826
Автономія	7,6	6,9	2,109	0,052

Тобто визначено, що у групи без істотного спеціального зовнішнього впливу, а лише під впливом ситуаційних життєвих факторів особистісні властивості та такі психологічні характеристики як провідна емоційна спрямованість, рівень тривожності та її складових, суб'єктивне благополуччя та його компоненти істотно не змінюються з плином часу. Лише адаптованість людини деяким чином залежить від часу який вона перебуває у колективі, і, у середньому, відбувається так, що чим довше

людина перебуває у даній групі, кожного дня спілкується із її учасниками, бере участь у спільній діяльності групи, це підвищує рівень її адаптованості до групи.

Для експериментальної групи статистично значуща різниця до і після формувального впливу спостерігається за змінними (табл. 3.3): шкільна, самоцінна, міжособистісна тривожність, особистісна адаптованість, самоактуалізація, комунікативна, праксична, гностична, акізитивна емоційна спрямованість, суб'єктивне благополуччя, цілі у житті, автономність.

Рівні шкільної та міжособистісної тривожності значно знизилися після формуючого впливу, а рівні емоційної спрямованості підвищилися. При цьому структура та провідна емоційна спрямованість учнів майже не змінилася через особливості даного вікового періоду: романтична, праксична та комунікативна спрямованості залишаються провідними для підліткового віку.

Цікавим є те, що програма вдало була спрямована на підвищення суб'єктивного благополуччя саме за допомогою підвищення такого його компоненту як автономність, за якою, власне, ми і спостерігаємо статистично значущу різницю до і після впливу, її рівень значно підвищився, як і складової «цілі у житті».

Таким чином, за результатами апробації програми, та перевірки її ефективності за допомогою статистичного аналізу даних, а саме порівняння парних вибірок за допомогою Т-критерія Ст'юдента, було доведено, що програма формувального впливу є ефективним засобом для застосування у навчальних закладах з індивідуальною програмою фізико-математичного спрямування з метою підвищення адаптованості учнів, зменшення рівня їх тривожності, підвищення комунікативної, праксичної та гностичної емоційної спрямованості, автономності, що у свою чергу мають позитивний вплив на суб'єктивне благополуччя учнів, підвищуючи його рівень.

Таблиця 3.3

**Динаміка показників досліджуваних особистісних властивостей у
представників експериментальної групи**

Показники	Експериментальна група		Значущість різниці	Т-критерій
	До	Після		
Загальна тривожність	45,0	43,7	1,676	0,097
Шкільна тривожність	15,5	15,1	2,901	0,004
Самоцінна тривожність	15,4	14,7	1,370	0,052
Міжособистісна тривожність	14,8	13,8	2,814	0,006
Особистісна адаптованість	40,6	42,7	-3,492	0,001
Самоактуалізація	38,3	39,8	-3,342	0,001
Альтруїстична	3,7	4,3	-1,702	0,092
Комунікативна	3,6	4,2	-2,164	0,033
Глорістична	2,3	2,7	-1,436	0,154
Праксична	4,8	5,5	-2,070	0,041
Пугністична	3,0	3,0	-0,194	0,847
Романтична	5,9	5,1	1,217	0,226
Гностична	4,7	5,7	-3,785	0,000
Естетична	2,8	2,7	0,239	0,812
Гедоністична	4,2	4,4	-0,955	0,342
Акзитивна	0,2	0,6	-2,065	0,041
Суб'єктивне благополуччя	42,8	45,7	-3,085	0,003
Особистісне зростання	7,7	7,6	0,136	0,892
Цілі у житті	6,9	7,6	-2,793	0,006
Позитивне відношення до оточуючих	7,8	8,0	-0,650	0,517
Автономія	7,4	8,0	-3,281	0,001

Також нами був проведений якісний аналіз висловлювань та зворотного зв'язку учасників формувальної програми.

Під час кожного заняття учасники ділилися своїми очікуваннями та актуальними переживаннями, а наприкінці заняття письмово відповідали на

чотири питання:

1. Що було легко під час заняття?
2. Що було важко?
3. Що було важливо та мало найбільше значення?
4. Що і як було пов'язане із спонтанністю?

Відповіді на ці питання протягом усієї програми дозволили нам спостерігати за динамікою процесу соціально-психологічного супроводу особистості, слідкувати за емоційними станами учасників та корегувати процес, коли це було необхідно. Питання про легкість і важкість виконання деяких вправ може сигналізувати про рівень розвитку окремих навичок, розуміння мети і особливостей виконання вправи і могло стати причиною для подальшого більш детального роз'яснення суті вправи, або її модифікації відповідно до особливостей даної групи.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дисертаційного дослідження мав на меті представити програму соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату, висвітлити схему формувального впливу, його структуру та зміст, особливості роботи практичного психолога та ефективність поданого впливу.

Системний вплив на особистість учнів з соціально дезадаптованою поведінкою передбачає організацію ліцейного середовища як цілісної системи через інтеграцію учня в систему взаємодій з однолітками, вчителями, психологом та батьками відповідно до побудованої схеми. Основними складовими створеної нами системи соціально-психологічного супроводу є: формування групової згуртованості, забезпечення високого рівня розвитку учнів, забезпечення спрямованості учнів на досягнення, виявлення і розв'язання потенційних проблем, задоволення основних соціальних потреб учнів. Такий системний вплив надав змогу діяти

наступних висновків:

1. Основними психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків, які перебувають на навчанні у ліцеї інтернатного типу навчання, є: низькі показники загальної тривожності, високі показники особистісної адаптованості й само актуалізації та альтруїстична емоційна спрямованість.

2. Авторська програма соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату спрямована на вироблення особистісних механізмів попередження та компенсації рівнів загальної та шкільної тривожності, переважання альтруїзму в емоційній структурі та підвищення актуальності потреби у самоактуалізації. Модель даної соціально-психологічної корекції особистості учнів з дезадаптованою поведінкою реалізується за рахунок розвитку адекватної поведінки у стресогенних та конфліктних ситуаціях, формування впевненості у собі, самостійності, автономності, самоприйняття та саморозуміння, навчання способам взаємодії в колективі, саморегуляції.

3. Під впливом зазначеної системи вправ відбулася корекція особистісних характеристик учнів експериментальної групи. У результаті застосування програми значуще зросла кількість осіб, у яких спостерігається порівняно вищий рівень особистісної адаптованості, автономії та суб'єктивного благополуччя, знижений рівень тривожності. Також програма сприяла розвитку самоактуалізаційної тенденції, практичної та гностичної емоційної спрямованості.

4. Запропонована програма є ефективним засобом підвищення рівня адаптованості обдарованих підлітків і може використовуватися психологами загальноосвітніх закладів фізико-математичного спрямування для формування в учнів тенденції до самоактуалізації та профілактики дезадаптації на ранніх етапах входження в учнівський колектив, що, у свою чергу, є психологічним чинником суб'єктивного благополуччя підлітка.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Єзерська Н.В. Вплив інтернатних умов перебування на суб'єктивне благополуччя підлітків / Н.В. Єзерська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – №4/2017: Серія: Психологічні науки, – 2017. – Вип. 4, т. 2. – С. 31.
2. Єзерська Н.В. Організація роботи соціально-психологічного супроводу обдарованих учнів підліткового віку в умовах школи –інтернату / Н.В. Єзерська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць. – №2. – 2017 (19). – К: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С .68.
3. Єзерська Н.В. Система психолого-педагогічного супроводу учнів-учасників предметних олімпіад / Н.В. Єзерська // Практичний психолог: Школа №5-6/2015. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2015. – С. 27.
4. Єзерська Н.В. «Психологічний супровід обдарованих дітей в системі освіти» // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Інноваційні технології навчання обдарованої молоді»] (Київ, 4 грудня 2014 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 154 с. – С. 16.
5. Єзерська Н.В. Соціально-психологічна адаптація обдарованих підлітків / Н.В. Єзерська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень»] (м. Київ, 10-11 липня 2015 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – 111 с. – С. 85-87.

ВИСНОВКИ

Дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих учнів в умовах спеціалізованої школи-інтернату дало змогу дійти таких висновків:

1. Теоретичний аналіз проблеми суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків у міждисциплінарному просторі відповідних наукових праць дозволяє констатувати, що сутнісний зміст цього психологічного феномену має два базових напрями – гедоністичний та евдемоністичний, які виникли в руслі однойменних філософських вчень та не до кінця розкривають предметне поле і специфіку досліджуваного феномену. У руслі гедоністичного підходу виокремлюємо здатність людини адаптуватися до умов навколишнього соціального середовища та отримання бажаного в актуальних обставинах. У руслі евдемоністичного підходу виділено спрямування на задоволення власних потреб, продиктованих умовами існування та індивідуально-типологічними особливостями. Багатокомпонентність феномену зумовлює складність побудови єдиної систематизованої класифікації, кожна теорія акцентує окремі аспекти життя людини, із якої виводиться бачення природи та змісту суб'єктивних оцінок її життя.

Таким чином, суб'єктивне благополуччя обдарованих підлітків можна розглядати через особистісно-психологічний та соціально-психологічний напрямки, що мають синергетичний зв'язок та складаються з взаємодіючих психологічних чинників суб'єктивного благополуччя, зміст яких дозволяє нам говорити про повну задоволеність життям.

2. Розроблено теоретичну модель суб'єктивного благополуччя учнів, що презентує: внутрішньо-особистісну сферу підлітка, сферу соціально-психологічних взаємин та мотиваційну сферу. Встановлено, що суб'єктивне благополуччя – це системне утворення особистості підлітка, що визначає повну задоволеність життям. Складовими суб'єктивного благополуччя є

самореалізація, усвідомлена автономність та високий рівень адаптації. Психологічні чинники представлено як систему суб'єктивних уявлень про власне «Я», готовності до соціальної взаємодії та ціннісно-смислової сфери успішного життєутворення.

3. Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату формуються під впливом організації навчання, умов проживання, провідної форми сприйняття інформації, наявності цілей, стилю поведінки, загальних психологічних особливостей особистості. Внутрішньо-особистісна сфера учня, мотиваційна сфера та соціально-поведінкова сфера реалізуються через специфіку емоційної спрямованості особистості, рівня адаптованості, рівня тривожності та її видів, захисних механізмів, статі та впливу фактора проживання у гуртожитку.

4. В результаті емпіричного дослідження суб'єктивного благополуччя підлітків з інтелектуально-академічною обдарованістю фізико-математичного напрямку навчання спеціалізованої школи-інтернату встановлено максимальну роль наступних психологічних чинників: низький рівень загальної тривожності, високий рівень самоактуалізації та альтруїстичну емоційну спрямованість. Стать, інтернатний тип перебування та проживання у гуртожитку впливають на суб'єктивне благополуччя таким чином, що дівчата є більш суб'єктивно благополучними, а також романтично та естетично спрямованими; ті, хто проживають у гуртожитку, мають вищий рівень адаптації, нижчий рівень тривожності та самоприйняття.

Доведено, що адаптовані підлітки вирізняються високими показниками праксичної, альтруїстичної, гностичної і комунікативної спрямованості, самоактуалізації та суб'єктивного благополуччя, особистісного зростання, наявністю цілей у житті та позитивним ставленням до оточуючих, а також низькими показниками тривожності.

У ході дослідно-експериментальної роботи встановлено, що підлітки

мають «нормальний» рівень тривожності, «середній» рівень самоактуалізації. Тобто, для обдарованих учнів, що навчаються у спеціалізованій школі-інтернаті в першу чергу суб'єктивне благополуччя пов'язане зі ступенем адаптації до колективу та рівнем альтруїзму самої особистості. Важливе місце для виникнення загальних позитивних відчуттів щодо свого життя, займає рівень самоактуалізації учнів, тобто бажання розкривати свої можливості, навички, навчатися новому.

5. Розроблено та апробовано програму соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату з метою підвищення суб'єктивного благополуччя підлітків. Програма орієнтована на зменшення рівня тривожності на початку навчання, що поліпшує адаптацію учнів до освітнього простору та нової навчальної програми. Підвищенням рівня особистісної адаптації було досягнуто завдяки психологічним тренінговим вправам, що спрямовані на знайомство, згуртування групи, підвищення почуття впевненості у собі, своїй значущості.

Результати апробації підтверджено високу ефективність експериментальної програми. Відбулася корекція особистісних характеристик учнів експериментальної групи – значно зросла кількість осіб, у яких спостерігається порівняно вищий рівень особистісної адаптованості, автономії та психологічних чинників суб'єктивного благополуччя, знижений рівень тривожності. Застосування тренінгових вправ сприяло розвитку самоактуалізаційної тенденції, праксичної та гностичної емоційної спрямованості підлітків.

Запропонована програма є ефективним засобом підвищення суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків в умовах інтернатного перебування та може використовуватися психологами, соціальними педагогами психологічних служб у системі освітніх закладів різного типу з метою формування в учнів тенденції до самоактуалізації та профілактики дезадаптації, зменшення тривожності.

Здійснене дисертаційне дослідження не претендує на остаточне і вичерпне вирішення зазначеної проблеми. Перспективним є здійснення подальших наукових пошуків стосовно дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя обдарованих учнів на різних вікових етапах; вивчення особливостей суб'єктивного благополуччя учнів, що навчаються за гуманітарним напрямком, розширення можливих психологічних чинників адаптованості та благополуччя підлітків у розробці нових методів для психологічного аналізу та удосконалення діагностичних та корекційних методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 700 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб., 1998. – С. 304–311.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 186–193.
4. Андреева И.Н. Способности эмоционального интеллекта: гендерные различия / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы международной научно-практической конференции. – Ч. 1. – СПб., 2007. – С. 12–15.
5. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл; пер. с англ. А. Лисицына. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
6. Арістотель. Нікомахова етика / Арістотель; пер. з давньогрец. В. Ставнюка. – К.: Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.
7. Аршава І.Ф. Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості: монографія / І.Ф. Аршава, О.М. Знанецька, Е.Л. Носенко. – Дніпропетровськ: Інновація, 2011. – 134 с.
8. Аршава І.Ф. Суб'єктивне благополуччя та його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти / І.Ф. Аршава, Д.В. Носенко // Вісник ДНУ. – 2012. – Вип. 18, Т. 20, № 9/1. – С. 3–10. – (Серія: Педагогіка і психологія).
9. Бабенко В.В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних та педагогічних експериментах / В.В. Бабенко. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
10. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. – 22 с.

11. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – СПб.: Наука, 1998. – 270 с.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ.; под ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
13. Блинова О.Є. Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості [Електронний ресурс] / О.Є. Блинова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2013. – Вип. 10, Т. 2. – С. 37–41. – (Серія: Психологічні науки). – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2013_2_10_8.pdf. – Назва з екрана.
14. Богоявленская Д.Б. II Международная конференция по проблемам одаренности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 120–122.
15. Большакова А. Психологічне благополуччя та особливості ставлення до оточуючих у курсантів ВНЗ МВС України [Електронний ресурс] / А. Большакова // Освіта регіону. – 2013. – №2. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/1064>. – Назва з екрана.
16. Бочарова Е.Е. Стратегии поведения и субъективное благополучие личности / Е. Е. Бочарова // Вопросы общей и социальной психологии: сб. науч. тр. / отв. ред. Р.М. Шамионов. – Саратов: Научная книга. – 2005. – С. 67–75.
17. Васильченко О.М. Репродуктивні уявлення в структурі суб'єктивного благополуччя особистості / О.М. Васильченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 25, Т. 7. – С. 27–35.
18. Вірна Ж.П. Аксіологія якості життя особистості / Ж. Вірна // Психологія особистості. – 2013. – № 1 (4). – С. 104–112.
19. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, психологічні чинники розвитку: монографія / О.І. Власова. – Київ: Київський університет, 2005. – 308 с.

20. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.В. Воронина. – Томск, 2002. – 24 с.
21. Галецька І.І. Критерії психологічного здоров'я / І.І. Галецька // Вісник Львівського національного університету імені І. Франка. – 2007. – Вип. 10. – С. 317–328. – (Серія: Філософські науки).
22. Галецька І.І. Психологічне здоров'я / І.І. Галецька // Психологія здоров'я: теорія і практика / за ред. І. Галецької, Т. Сосновського. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – С. 89–122.
23. Гапон Н.П. Гендер у гуманітарному дискурсі: філософсько-психологічний аналіз / Н.П. Гапон. – Львів: Літопис, 2002. – 310 с.
24. Гапон Н.П. Проблеми гендеру у філософському дискурсі другої половини ХХ століття: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.05 / Н.П. Гапон. – Львів, 2006. – 40 с.
25. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гільбух. – Київ: ВППОЛ, 1992. – 212 с.
26. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского [Электронный ресурс] / Т. Гоббс; пер. с англ. А. Гутермана // Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1991. – 731 с. – Режим доступа: <http://grachev62.narod.ru/hobbes/content.htm>. – Загл. с экрана.
27. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания [Электронный ресурс] / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев, 1989. – 189 с. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/panina.htm>. – Загл. с экрана.
28. Голубева Е.В. О мотивационной сфере современного младшего Школьника / Е.В. Голубева // Развитие личности в образовательных системах Южного Российского региона: Тезисы докладов XIII годичного собрания РАО и XXV психолого-педагогических чтений Юга России. – Ч. IV. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 24–26.

29. Горбаль І.С. Соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя пенсіонерів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / І.С. Горбаль. – Львів, 2016. – 205 с.
30. Горностай П.П. Особливості групової ідентичності в психотерапевтичних і тренінгових групах / П.П. Горностай // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – 2012. – Вип. 30 (33). – С. 93–104.
31. Гупаловська В.А. Гендерні особливості задоволеності життям чоловіків / В.А. Гупаловська // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип. 4. – С. 67–86.
32. Данильченко Т.В. Методичні проблеми вивчення суб'єктивного соціального благополуччя / Т.В. Данильченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 126. – С. 57–62. – (Серія: Психологічні науки).
33. Данильченко Т.В. Місце суб'єктивного соціального благополуччя в системі психологічних категорій / Т.В. Данильченко // Український психолого-педагогічний наук. збірник. – 2014. – № 3 (03). – С. 46–56.
34. Данильченко Т.В. Об'єктивні фактори суб'єктивного благополуччя / Т.В. Данильченко // Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2014. – Т. 13. – С. 165–176.
35. Данильченко Т.В. Особливості вивчення соціальних потреб як предиктора суб'єктивного благополуччя особистості / Т.В. Данильченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 126. – С. 63–69. – (Серія: Психологічні науки).
36. Данильченко Т.В. Соціальне порівняння як фактор суб'єктивного благополуччя / Т.В. Данильченко // Вісник Чернігівського національного

педагогічного університету. – 2014. – Вип. 121. – С. 103–109. – (Серія: Психологічні науки).

37. Данилюк І.В. В.А. Роменець – фундатор вітчизняної історико-психологічної науки / І.В. Данилюк // Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – С. 218–223.

38. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания / И.А. Джидарьян // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 40–48.

39. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. – Кировоград, 2007. – 847 с. – С. 20.

40. Єзерська Н.В Соціально-психологічний супровід обдарованих учнів / Н.В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал.– №12(31) /2014. – К.: Інститут обдарованої дитини.– 2014. – С. 17.

41. Єзерська Н.В. Соціально-психологічні особливості процесу адаптації підлітків / Н.В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал.– №3(46)/2016. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2016. – С. 35.

42. Єзерська Н.В Дескриптори щастя обдарованих учнів підліткового віку як показники суб'єктивного благополуччя / Н.В. Єзерська // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – №3(58) /2017. – К.: Ін-т обдарованої дитини. – 2017. – С. 24.

43. Єзерська Н. В. Фактори суб'єктивного благополуччя та індивідуально-типологічні особливості обдарованих школярів / Н.В. Єзерська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць.– №1.– 2017 (18). – К: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 150.

44. Єзерська Н.В. Вплив інтернатних умов перебування на суб'єктивне благополуччя підлітків / Н.В. Єзерська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – №4/2017: Серія: Психологічні науки. – 2017. –

Вип .4. – Т. 2. – С. 31.

45. Єзерська Н.В. Організація роботи соціально-психологічного супроводу обдарованих учнів підліткового віку в умовах школи-інтернату / Н.В. Єзерська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць. – №2. – 2017 (19). – К: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 68.
46. Єзерська Н.В. Психологічні особливості розвитку особистості підліткового віку / Н.В. Єзерська // Щомісячний науковий журнал №7(22)/2015 Молодий вчений. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Ч.2. – Х.: Вид. Дім Гельветика, 2015. – С. 108.
47. Єзерська Н.В. Аналіз проблем соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів підліткового віку / Н.В. Єзерська // Щомісячний науковий журнал №9(24)/2015 Молодий вчений. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Ч.2. – Х.: Вид. Дім Гельветика, 2015. – С. 123.
48. Єзерська Н.В Соціалізація обдарованих підлітків в умовах інтернатного перебування / Н.В. Єзерська // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції [«Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»], (Київ, 7-9 листопада 2014 р.). – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2014. – 431 с. – С. 71-74.
49. Єзерська Н.В. Психологічний супровід обдарованих дітей в системі освіти / Н.В. Єзерська // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Інноваційні технології навчання обдарованої молоді»] (Київ, 4 грудня 2014 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 154 с. – С. 16-17.
50. Єзерська Н.В. Особливості роботи з обдарованими підлітками в модернізації системи освіти / Н.В. Єзерська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті»] (Одеса, 20-21 березня 2015 р.). – О.: Південна фундація педагогіки, 2015. – 116 с. – С. 25-29.
51. Єзерська Н.В. Соціально-психологічна адаптація обдарованих підлітків

/ Н.В. Єзерська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень»] (м.Київ, 10-11 липня 2015 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – 111с. – С.85-87.

52. Езерская Н.В. Проблемы адаптации одаренных подростков в условиях интернатного проживания / Н.В. Езерская // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії»] (м. Харків, 11-12 вересня 2015 р.). – Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. – 103 с. – С.66-69.

53. Єзерська Н.В. Суб`єктивне благополуччя обдарованих підлітків як фактор соціалізації / Н. В. Єзерська // Матеріали круглого столу [«Інтернет технології і соціалізація обдарованої учнівської молоді»], (Київ, 8 лютого 2017 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини, 2017.

54. Єзерська Н.В. Взаємини між учителем та учнем: запобігаємо стигматизації / Н.В. Єзерська // Журнал Практичний психолог: Школа №12/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 12.

55. Єзерська Н.В. Система психолого-педагогічного супроводу учнів-учасників предметних олімпіад / Н.В. Єзерська // Журнал Практичний психолог: Школа №5-6/2015. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2015. – С. 27.

56. Єзерська Н.В. Лихослів`я в підлітковому середовищі / Н.В. Єзерська // Журнал Практичний психолог: Школа №3/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 18.

57. Єзерська Н.В. Адаптаційний період: формування гармонійних міжособистісних взаємин у колективі підлітків. / Н.В. Єзерська // Журнал Практичний психолог: Школа №5/2013. – К.: Вид. МЦФР: Освіта, 2013. – С. 48.

58. Єзерська Н.В. Соціально-психологічний супровід адаптації обдарованих підлітків фізико-математичного напрямку в умовах інтернатного перебування II диплом. Переможець III Всеукраїнського конкурсу

[«Творчий учитель – обдарований учень»]. Організатор Національна академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2014 р. Режим доступу: <http://teacher.iod.gov.ua/winners.php>. – (Дата звернення: 31.05.2014).

59. Зелінська С.Ф. Співвідношення показників суб'єктивного благополуччя особистості з типами її самовідношення / С.Ф. Зелінська // Вісник ОНУ ім. І. Мечнікова. – 2012. – Т. 17, Вип. 8 (20). – С. 83–90. – (Серія: Психологія).

60. Знанецька О.М. Особливості зв'язку Я-концепції особистості з її психологічним благополуччям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.М. Знанецька. – Київ, 2010. – 22 с.

61. Иберла К. Факторный анализ / К. Иберла; пер. с нем. В.М. Ивановой; под ред. А.Г. Аганбегяна [и др.]. – М.: Статистика, 1980. – 398 с.

62. Иванова Т.Ю. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т.Ю. Иванова, Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин // Организационная психология. – 2012. – Т. 2, № 3. – С. 2–15.

63. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.

64. Камінська О.В. Психологічні детермінанти суб'єктивного благополуччя студентської молоді в шлюбі / О.В. Камінська // Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – 2013. – № 2 (31). – С. 133–140.

65. Карпенко З.С. Сучасний стан аксіологічних студій в Україні / З.С. Карпенко // Психологія особистості. – 2013. – №1 (3). – С. 21–31.

66. Карсканова С.В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації / С.В. Карсканова // Практична психологія і соціальна робота. – 2011. – № 1. – С. 1–10.

67. Карсканова С.В. Психологічне благополуччя особистості як основа фахового зростання: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / С.В. Карсканова. – Київ, 2012. – 18 с.

68. Кириленко С.А. Забота об удовольствии / С.А. Кириленко // Феномен удовольствия в культуре: материалы международного научного форума. – СПб.: Центр изучения культуры, 2004. – С. 155–157.
69. Кількість працівників, їх якісний склад та оплата праці за 2013 рік: Статистичний збірник / відп. за випуск Л.С. Ромашевська. – Київ, 2014. – 180 с.
70. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 400 с.
71. Князева Е.В. Удовлетворенность жизнью как социальный феномен / Е.В. Князева // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2011. – № 941. – С. 160–165.
72. Колесов Д. Отношение к жизни: шесть типов [Электронный ресурс] / Д. Колесов // Развитие личности. – 2005. – №3. – С. 31–47. – Режим доступа: http://rl-online.ru/articles/Rl03_05/346.html. – Загл. с экрана.
73. Кологривова Е.І. Вплив особистісних прагнень на переживання суб'єктивного благополуччя / Е. Кологривова // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 179–184.
74. Кологривова Е.І. Функції особистісних прагнень в переживанні молодою людиною суб'єктивного благополуччя: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е.І. Кологривова. – Київ, 2008. – 23 с.
75. Кочубейник О.М. Диверсифікація реальності і стратегії гри в життєконструюванні особистості / О.М. Кочубейник // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2012. – Вип. 31 (34). – С. 20–29.
76. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк. – Київ: Радянська школа, 1976. – 271 с.
77. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. – Київ: Знання, 1963. – 80 с.
78. Кузікова С. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід / С. Кузікова // Психологія особистості. – 2013. – №1 (4). – С. 77–86.

79. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика. – СПб., 2000. – С. 476–510.
80. Куликов Л.В. Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб, 1997. – 228 с.
81. Курова А.В. Суб'єктивне благополуччя як складова частина задоволеності життям / А.В. Курова // Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія». – 2013. – Т. 18, Вип. 23. – С. 158–164.
82. Ларіна Т.О. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань / Т.О. Ларіна // Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості / за наук. ред. Т.М. Титаренко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
83. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи: Діагностичні методики / М.В. Лемак, В.Ю. Петрище // Ужгород: Гаркуші, 2012. – 615 с.
84. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
85. Максименко С.Д. Психологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання. Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: зб. матеріалів міжрегіон. наук.-практ. семінару. – Київ, 1997. – С. 39-42.
86. Мілютіна К.Л. Вплив психологічної допомоги на процес розвитку адаптивності / К.Л. Мілютіна. Проблеми загальної та педагогічної психології / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України // За ред. Максименко С.Д. – Київ, 2000. – Т. II. – Ч. 4. – С. 88-94.
87. Мілютіна К.Л. Психологія успіху / К.Л. Мілютіна. – К.: Главник, 2008. – 46 с.
88. Мілютіна К.Л. Вплив соціального оточення на розвиток особистості обдарованого підлітка / К.Л. Мілютіна. – Освіта та розвиток обдарованої особистості. – К.: 2014, №11(30). – С.73-76.
89. Мілютіна К.Л. Теорія і практика психологічного тренінгу / К.Л. Мілютіна. – Київ: МАУП, 2004. – 192 с.

90. Мілютіна К.Л. Форми психокорекційного впливу / К.Л. Мілютіна. – К.: Главник, 2007. – 44 с.
91. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
92. Москалець В.П. Психологія особистості: навчальний посібник. – Київ, 2013. – 416 с.
93. Музика О.Л. Цінності обдарованої особистості / О.Л. Музика // Обдарована дитина. – 1998. – № 4. – С. 6–10.
94. Музика О.Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості / Музика О.Л. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006.– №12 (37). – С. 130-136.
95. Музика О.Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / О.Л. Музика //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2014. – Т.ХІІ. – Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 213-228.
96. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 312 с.
97. Найдьонова Л. Психологічне благополуччя людини / Л.А. Найдьонова // Директор школи. Україна. – 2007. – № 2. – С. 10–19.
98. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 167 с.
99. Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль, 2003. – Т. 3. – 695 с. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/2142.html>. – Загл. с экрана.
100. Носенко Э.Л. Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников / Э.Л. Носенко, Р.А. Труляев // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 14–24.

101. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.М. Олександров. – Харків, 2010. – 23 с.
102. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: КСП, 2003. – 272 с.
103. Полунін О. В. Психологічні механізми часової організації життєвого досвіду індивіда: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 19.00.01 / В.О. Полунін. – Київ, 2011. – 28 с.
104. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: БАХРАХ-М, 2008. – 672 с.
105. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Г.Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 21 с.
106. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. – Тернопіль, 2014. Вид. друге, розширене і перероблене. – 380 с.
107. Радчук Г.К. Аксіопсихологічні засади розвитку сучасної вищої освіти. *Психологія особистості*. – 2015. – № 1 (6). – С. 81-89.
108. Радчук Г.К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів та практиків психологічної освіти / Г.К. Радчук, І.П. Андрійчук. – Тернопіль, 2002. – 48 с.
109. Радчук Г.К. Смысловое переживание как условие приобретения личностного опыта в образовательной среде. *Научный журнал НПУ им. М.П. Драгоманова. Сер. №12. Психологические науки: сб. научных работ*. – Київ, 2009. – №26 (50). – Ч.1. – С. 108-114.
110. Радчук Г.К. Суб'єктна позиція студента у середовищі вищого навчального закладу. *Психологія особистості* [науковий журнал]. – 2011. – №1 (2). – С. 31-39.

111. Роменець В.А. Григорій Сковорода і проблема людського самопізнання: традиції і новаторство / В.А. Романець // Філософська думка. – 1987. – № 3. – С. 71–78.
112. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2002. – 702 с.
113. Рябчич Я.Є. Психолого-педагогічна профілактика суїцидальної поведінки підлітків в умовах середньої школи / Я.Є. Рябчич // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2012. – Т. 24. – Ч. 5. – С. 178–186.
114. Рябчич Я.Є. Соціально-психологічні чинники пресуїцидальної поведінки підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Я.Є. Рябчич. – Київ, 2013. – 208 с.
115. Савельева О.С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии / О.С. Савельева // Актуальные проблемы психологии личности. – 2009. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – С. 29–32.
116. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm>. – Загл. с экрана.
117. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман; пер. с англ. И. Солухи. – М.: София, 2006. – 368 с.
118. Сердюк Л.З. Особистісна самореалізація та психологічне благополуччя як основні стратегічні лінії мотивації учіння студентів ВНЗ / Л.З. Сердюк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 687. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2014. – С. 151–159. – (Серія: Педагогіка та психологія).
119. Сергеєнкова О.П., Подшивайлов Ф.М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. *Актуальні*

проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. XII (22). С. 260-276.

120. Сковорода Г.С. Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире [Електронний ресурс] / Г. Сковорода // Повне зібрання творів у 2-х т. – Київ: Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с. – С. 358–410. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov115.htm>. – Назва з екрана.

121. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.

122. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.

123. Стогній П. Етика праці у творчості Г.С. Сковороди / П. Стогній // Григорій Сковорода: матеріали до відзначення 250-річчя від дня народження / за ред. В.І. Шинкарука та ін. – К.: Наукова думка, 1975. – 256 с.

124. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В.О. Татенка. – Київ, 2006. – С. 316-358.

125. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография. – Київ, 1996. – 404 с.

126. Татенко В.О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. – Київ, 2017. – 184 с.

127. Татенко В.О. Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями у світлі суб'єктно-вчинкового підходу / В.О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2007. – Вип. 16 (19). – С. 127–140.

128. Тіунова О.В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок асертивної поведінки у старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. – 2007. – № 1. – С. 39-51.

129. Титаренко Т.М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього / Т.М. Титаренко // Наукові студії з соціальної та політичної психології: зб. статей. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 304–311.
130. Титаренко Т.М. Особистісне самоконструювання: циклічно-поступальна динаміка / Т.М. Титаренко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1 (3). – С. 85–96.
131. Титаренко Т.М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т.М. Титаренко, О.М. Кочубейник, К.О. Черемних. – К.: Міленіум, 2014. – 206 с.
132. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации / под науч. ред. А.Ф. Шадуры. – Санкт-Петербург, 2005. – 176 с.
133. Тренерська валіза. [упоряд.: О.С. Главник, Р.Ф. Безпальча, О.Л. Попова]. – К., 2006. – 144 с. (серія «Психолог. інструментарій»).
134. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Дж.-О. Ким, Ч.У. Мьюллер, У.Р. Клекка [и др.]: пер. с англ.; под ред. И.С. Енюкова. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 215 с.
135. Федорова Н.В. Діалогічні основи організації гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії. *Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти*: [збірник наукових праць]. – Київ, 2006. – 453 с.
136. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. – Київ, 2014. – 250 с.
137. Федосеева Н.А. Анализ ключевых категорий образа жизни / Н.А. Федосеева // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5. – С. 93–95.
138. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / П.П. Фесенко. – М., 2005. – 24 с.

139. Философский энциклопедический словарь / [под ред. Л.Ф. Ильичёва и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
140. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. – М.: Смысл, 1990. – 368 с.
141. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте. [Электронный ресурс] / А.А. Никитин // Учебное пособие. 2017. – 352 с.
Режим
доступа: https://books.google.com.ua/books?id=f4Q_DwAAQBAJ&lpg=PA1&hl=uk&pg=PA1#v=onepage&q&f=false. – Загл. с экрана.
142. Хухлаева О.В. Возрастное развитие в период взрослости [Электронный ресурс] / О.В. Хухлаева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50666.shtml. – Загл. с экрана.
143. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи; пер. Е. Перовой. – М.: Альпина-нон-фикшн, 2011. – 464 с.
144. Шадриков В.Д. О содержании понятий «Способности и одаренности» / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 3–11.
145. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: Наука, 2009. – 186 с.
146. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. – 2006. – Т. 6, Вып. 1/2. – С. 104–109. – (Серия: Философия. Психология. Педагогика).
147. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов, 2008. – 240 с.
148. Шамне А.В. Суб'єктивне благополуччя як компонент психосоціального розвитку різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України [Електронний ресурс] / А.В. Шамне // Технології

розвитку інтелекту. – 2014. – Т. 1, № 7. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/138. – Назва з екрана.

149. Шахматов Н.Ф. Психическое старение / Н.Ф. Шахматов. – М.: Речь, 1996. – 176 с.

150. Швалб Ю. Психологічні критерії визначення стилю життя [Електронний ресурс] / Ю. Швалб // Соціальна психологія. – 2003. – № 2. – С. 14–20. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=21&c=188>. – Назва з екрана.

151. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

152. Шкала субъективного благополучия / [под ред. М.В. Соколовой]. – Ярославль: Психодиагностика, 1996. – 20 с.

153. Шмаргун В.М. Інтелектуальні здібності людини // В Шмаргун, А Гапонько. – Проблеми гуманітарних наук. Психологія, 2015. – Вип.35. – С. 251–262.

154. Шмаргун В.М. Модульна інтегральна діагностика інтелектуальних здібностей школярів / В.М. Шмаргун // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. – К.: Київський університет імені Б. Грінченка, 2012. – Вип. 3. – С. 326-339.

155. Шмаргун В.М. Вікові та індивідуальні психосоматичні особливості дітей як предиктори розумового розвитку (молодший шкільний і підлітковий вік): дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / В.М. Шмаргун. – К., 2010. – 416 с.

156. Шмаргун В.М. Освіченість та інтелігентність в освітньому середовищі / В.М. Шмаргун // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 2016. – Вип. 233. – С. 389-396.

157. Шмаргун В.М. Проблема психосоматичного в сучасній психології / В.М. Шмаргун // Київський університет імені Бориса Грінченка, Благодійний фонд імені А. Макаренка. – Педагогічний Процес: теорія і практика. – Вип. 1. – С. 35-41.
158. Штепа О.С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. №2. – С. 42-46.
159. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 243 с.
160. Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Юнг; пер. с нем. А.М. Боковой. – М.: Прогресс, 1993. – 329 с.
161. Яворовська Л. М. Часова перспектива як чинник психологічного благополуччя особистості / Л.М. Яворовська, Г.С. Філоненко // Вісник Харківського національного університету. – 2014. – № 1110. – С. 56–59. – (Серія: Психологія).
162. Якимова І.О. Психологічні особливості розвитку самопізнання в обдарованих підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.О. Якимова. – Київ, 2013. – 210 с.
163. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
164. A measure of quality of life in early old age: the theory, development and properties of a needs satisfaction model (CASP-19) / M. Hyde, R. D. Wiggins, P. Higgs, D. Blane // *Aging and mental health*. – 2003. – No. 7 (3). – P. 186–194.
165. Fegert J.M. Adoleszenzeine Lebensphase / J.M. Fegert, H.J. Freyberger. – 2017. – No. 18 (02). – P. 16–22.
166. Lahey B.B. Advances in Clinical Child Psychology [Electronic resource] / B.B. Lahey, A.E. Kazdin. – 2017. – Vol. 14. – P. 29–30. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=dHXgBwAAQBAJ&lpg=PA30&dq=hall%201904&hl=uk&pg=PA30#v=onepage&q=hall%201904&f=false>. – Title from the screen.

167. Steinberg L. Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence / L. Steinberg. – 2014.
168. Agrigoroaei S. Cognitive functioning in midlife and old age: combined effects of psychosocial and behavioral factors / S. Agrigoroaei, M.E. Lachman // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. – 2011. – No. 66 B (1). – P. 130–140.
169. An Intellectual History of Psychology [Electronic resource] / D. N. Robinson. – London: Univ of Wisconsin Press. – 3rd ed. – 1995. – 392 p. – Mode of access: https://books.google.com.ua/books?id=VPJRgc_irPsC&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false. – Title from the screen.
170. Argyle M. Happiness as a function of personality and social encounters / M. Argyle, M. Martin, J. Crossland // Recent advances in social psychology: an international perspective / ed. by J. P. Forgas, J. M. Innes. – North-Holland: Elsevier, 1989. – P. 189–203.
171. Argyle M. The Psychological Causes of Happiness / M. Argyle, M. Martin // Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective / ed. by F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz. – 1st ed. – Oxford: Pergamon Press, 1991. – P. 77–100.
172. Arnett J.J. Culture and conceptions of adulthood / J.J. Arnett, N.L. Galambos // New Directions for Child and Adolescent Development. – 2003. – No. 100. – P. 91–98.
173. Baltes P.B. The aging mind: Potential and limits / P.B. Baltes // The Gerontologist. – 1993. – No. 33. – P. 580–594.
174. Barber B.K. Parental support, psychological control and behavior control: assessing relevance across time, culture, and method: Monography Soc Res Child Deve / B.K. Barber, H.E. Stolz, J.A. Olsen. – 2005. – No. 70. – P. 1–137.
175. Bassett S.S. Reliability of proxy response of mental health indices for aged, community-dwelling women / S.S. Bassett, J. Magaziner, J.R. Hebel // Psychological Aging. – 1990. – No. 5. – P. 127–132.

176. Bloom D.E. Population aging: facts, challenges, and responses [Electronic resource] / D.E. Bloom, A. Boersch-Supan, P. McGree, A. Seike. – PGDA Working Paper. – 2011. – No. 71. – Mode of access: http://www.hsph.harvard.edu/pgda/WorkingPapers/2011/PGDA_WP_71.pdf. – Title from the screen.
177. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being / N.M. Bradburn. – Chicago: Aldine, 1969. – 187 p.
178. Bradshaw J. An Index of Child Well-Being in Europe / J. Bradshaw, D. Richardson // Child Indicators Research. – 2009. – No. 2. – P. 319–351.
179. Child Development: Understanding A Cultural Perspective [Electronic resource] / Martin J. Packer. – 2015. – P. 13–16. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=V5NBDgAAQBAJ&lpg=PA14&dq=hall%201904&hl=uk&pg=PA13#v=onepage&q=hall%201904&f=false>. – Title from the screen.
180. Clark A. Born to be mild? Cohort Effects don't (fully) explain why well-being is U-shaped in Age [Electronic resource] / A.E. Clark // IZA Discussion Paper. – 2007. – No. 3170. – Mode of access: <http://ftp.iza.org/dp3170.pdf>. – Title from the screen.
181. Cognitive Psychology [Electronic resource] / R.J. Sternberg, K. Sternberg. – Cengage Learning, 2016. – 50 p. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=K3ccCgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.
182. Commentary on Special Issue on the Adolescent Brain: Redefining Adolescence / L. Steinberg // Neuroscience and biobehavioral reviews. – 2017. – No. 70. – 343 p.
183. Concepts and Theories of Human Development [Electronic resource] / R.M. Lerne. – 2015. – Mode of access: https://books.google.com.ua/books?id=K9bon0TH_S0C&lpg=PT93&dq=hall%201904&hl=uk&pg=PT93#v=onepage&q=hall%201904&f=false. – Title from the screen.

184. Costa P.T. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being / P.T. Costa, R.R. McCrae // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1980. – No. 338. – P. 668–678.
185. Csikszentmihalyi M. Happiness in everyday life: the uses of experience sampling / M. Csikszentmihalyi, J. Hunter // *Journal of Happiness Studies*. – 2003. – No. 4. – P. 185–199.
186. Dagenais-Desmarais V. What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences / V. Dagenais-Desmarais, A. Savoie // *Journal of Happiness Studies*. – 2012. – No. 13(4). – P. 659–684.
187. Davern M. T. Subjective well-being as an affective-cognitive construct / M.T. Davern, R.A. Cummins, M. Stokes // *Journal of Happiness Studies*. – 2007. – No. 8 (4). – P. 429–449.
188. Deci E. L. Self-determination theory and actualization of human potential / E.L. Deci, R.M. Ryan, F. Guay // *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* / ed. by D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, F. Guay. – Charlotte, NC: Information Age Press, 2013. – P. 109–133.
189. Deci E.L. The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E.L. Deci, R M. Ryan // *Psychological Inquiry*. – 2000. – No. 11. – P. 227–268.
190. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction / E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi; in C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) // *Handbook of positive psychology*. – New York: Oxford University Pres. – 2002. – P. 63–73.
191. Diener E. Money and Happiness: Income and Subjective Well-Being across Nations / E. Diener, S. Oishi // *Culture and Subjective Well-Being* / ed. by E. Diener, E.M. Suh. – Cambridge, MA: MIT Press, 2000. – P. 185–218.
192. Diener E. Most people are happy / E. Diener, C. Diener // *Psychological Science*. – 1996. – Vol. 7, No. 3. – P. 181–184.

193. Diener E. Recent findings on subjective well-being / E. Diener, E. Suh, S. Oishi // *Indian Journal of Clinical Psychology*. – 1997. – No. 24. – P. 25–41.
194. Diener E. Subjective well-being and age: an international analysis / E. Diener, E.M. Suh // *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*. – 1998. – No. 17. – P. 304–324.
195. Diener E. Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll / E. Diener, L. Tay // *International Union of Psychological Science*. – 2015. – No. 50 (2). – P. 135–149.
196. Diener E. New Wellbeing Measures: Short scale to assess flourishing and positive and negative affect / E. Diener, D. Wirtz et al. // *Social Indicators Research*. – 2009. – Vol. 97, Issue 2. – P. 143–156.
197. Downie R.S. Health Promotion: Models and Values / R.S. Downie, C. Tannahill, A. Tannahill // OUP Oxford. – 2nd Ed. – 1996.
198. Elliott G.R. Capturing the adolescent experience / G.R. Elliott, S.S. Feldman; In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.). – 1990.
199. Elliott G.R. At the threshold: The developing adolescent / G.R. Elliott, S.S. Feldman. – Cambridge: Harvard University Press. – 2010. – P. 1–13.
200. Ezerskaya N.V. The analysis of factors of subjective teenagers well-being in specialized boarding school / N.V. Ezerskaya // *The unity of science* December 2016 – January 2017. Venna. Austria./ publishing office Beranových str., 63, Czech Republic – Prague, 2017; p. 160 C. 63.
201. Rosenblum E. Dictionnaire international de la psychanalyse 1 / E. Rosenblum 4; in Alain de Mijolla (dir.). – A/L. Calmann-Lévy, 2002. – P. 904–905.
202. Fordyce M.W. A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health / M.W. Fordyce // *Social Indicators Research*. – 1988. – No. 20. – P. 355–381.
203. Fromm E. Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness / E. Fromm // *Academic Psychological Bulletin*. – 1981. – No. 3. – P. 29–45.

204. Genetic and environmental influences on positive and negative affect: support to a two-factor theory / L.A. Baker, I.L. Cesa, M. Gatz, G. Mellins // *Psychological Aging*. – 1992. – No. 7. – P. 158–163.
205. *Giants in the Nursery: A Biographical History of Developmentally Appropriate Practice* / David Elkind. – 2015. – 280 p.
206. Gifford R. *Environmental Psychology: Principles and Practice* / R. Gifford (5th ed.). – Colville, WA: Optimal Books. 2014. – 599 p.
207. Gifted Education as a Lifelong Challenge [Electronic resource] / Franz J. Mönks. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=u7iwGD0y1GIC&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.
208. Glatzer W. *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden* / W. Glatzer, W. Zapf. – Frankfurt, 1984.
209. Goossens L. The imaginary audience and personal fable: Factor analyses and concurrent validity of the “new look” measures / L. Goossens, W. Beyers, M. Emmen, M. van Aken // *Journal of Research on Adolescence*. – 2002. – No. 12 (2). – P. 193–215.
210. Grossman L. Twixter generation: Young adults who won’t grow up [Electronic resource] / L. Grossman. – 2005. – Mode of access: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1018089,00.html>. – Title from the screen.
211. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* Springer Science & Business Media (6.03.2008) [Electronic resource]. – 420 p. – Mode of access: https://books.google.com.ua/books?id=36B8YL60P_UC&lpg=PR1&hl=uk&pg=PR1#v=onepage&q&f=false. – Title from the screen.
212. Headey B. *Subjective Well-Being: The Stocks and Flows Framework* / B. Headey, A. Wearing // *Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective*

/ ed. by F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz. – 1st ed. – Oxford: Pergamon Press, 1991. – P. 49–73.

213. Heginbotham C. Commissioning Health and Wellbeing. / C. Heginbotham, K. Newbigging. – SAGE, 2014. – 216 p.

214. Hills P. Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality / P. Hills, M. Argyle // *Personality and Individual Differences*. – 1998. – No. 25. – P. 523–535.

215. Hills P. The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being / P. Hills, M. Argyle // *Personality and Individual Differences*. – 2002. – No. 33. – P. 1073–1082.

216. Irwin C.E. America's adolescents: Where have we been, where are we going? / C.E. Irwin, S.J. Burg, C.U. Cart // *Journal of Adolescent Health*. – 2002. – No. 31. – P. 91–121.

217. Jablonska B. School performance and hospital admissions due to self-inflicted injury: a Swedish national cohort study / B. Jablonska, L. Lindberg, F. Lindblad, F. Rasmussen, V. Östberg, A. Hjern // *International journal of epidemiology*. – 2009. – No. 38. – P. 1334–1341.

218. Jonsson J. Studying Young People's Level of Living: The Swedish Child-LNU / J.O. Jonsson, V. Östberg // *Child Indicators Research*. – 2010. – No. 3. – P. 47–64.

219. Kahneman D. High Income Improves Evaluation of Life but Not Emotional Well-Being / D. Kahneman, A. Deaton // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2010. – No. 107(38). – P. 16489–16493.

220. Kahneman D. Utility Maximalization and Experiences Utility / D. Kahneman, R.H. Thaler // *Journal of economic perspectives*. – 2006. – No. 20 (1). – P. 221–234.

221. Kashdan T. Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia / T. Kashdan, R. Biswas-Diener, L.A. King // *Journal of Positive Psychology*. – 2008. – No. 3. – P. 219–233.

222. Keyes, C.L. M. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions / C.L.M. Keyes, D. Shmotkin, C.D. Ryff // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2002. – No. 82 (6). – P. 1007–1022.
223. Kocayoruk E. The perceived Parental support, Autonomous-Self and Well-being of Adolescents: A cluster-Analysis Approach / E. Kocayoruk, E. Altintas, A.I. Mehmer // *J Child Fam Stud*. – 2015. – No. 24. – P. 1819–1828.
224. Kozma A. Stability in components and predictors of subjective well-being (SWB): Implications for SWB structure / A. Kozma, S. Stone, M. J. Stones // *Advances in Quality of Life Theory and Research* / Ed. by. E. Diener, D.R. Rahtz. – Vol. I. – London: Kluwer Academic Publishers, 2000. – P. 13–30.
225. La représentation de l'espace chez l'enfant / J. Piaget; et B. Inhelder. – Puf, 1985.
226. Lewinsohn P. The Relationship between Life Satisfaction and Psychological Variables: New Perspectives / P.M. Lewinsohn, J.E. Redner, J.R. Seeley // *Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective* / ed. by F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz. – 1st ed. – Oxford: Pergamon Press, 1991. – P. 141–172.
227. Lyubomirsky S. A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation / S. Lyubomirsky, H.S. Lepper // *Social Indicators Research*. – 1999. – No. 46. – P. 137–155.
228. Lacourse E. Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence / E. Lacourse, D. Nagin, R. E. Tremblay, F. Vitaro, M. Claes // *Development and Psychopathology*. – New York: Oxford University Press, 2003. – No. 15. – P. 183–197.
229. Mayraz, G. Life Satisfaction and Relative Income [Electronic resource] / G. Mayraz, G. Wagner, J. Schupp // *Perceptions and Evidence, SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research at DIW Berlin*. – 2009. – Mode of access: http://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.333831. – Title from the screen.

230. Measuring Minds [Electronic resource]: Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing Leila Zenderland Cambridge University Press. – 2001. – 478 p. – Mode of access:<https://books.google.com.ua/books?id=3s2T1ivKwu0C&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.
231. Michaelson J. National Accounts of Well-being: bringing real wealth onto the balance sheet / J. Michaelson, S. Abdallah, N. Steuer, S. Thompson, N. Marks, J. Aked, C. Cordon, R. Potts // New Economics Foundation. – London, 2009.
232. Michalos A. Multiple Discrepancy Theory (MDT) / A. Michalos // Social Indicators Research. – 1985. – No. 16. – P. 347–413.
233. Nakamura J. Flow Theory and Research / J. Nakamura, M. Csikzentmihalyi // Oxford Handbook of Positive Psychology / Ed. by S.J. Lopez, C.R. Snyder. – Oxford, 2009. – P. 195–206.
234. Neinstein L. Handbook of adolescent healthcare / L. Neinstein. – Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins, 2009.
235. Newton J. Well Being Research / J. Newton // Synthesis Report. – Bath, 2007.
236. Nickerson C. Financial Aspirations, Financial Success, and Overall Life Satisfaction: Who? And How? / C. Nickerson, N. Schwarz, E. Diener // Journal of Happiness Studies. – 2007. – No. 8. – P. 467-515.
237. Noll H.-H. Subjektives Wohlbefinden und subjektive Indikatoren der Lebensqualität, Tagung der Sektion Soziale Indikatoren / H.-H. Noll. – Berlin, 2007.
238. Palomar-Lever J. Determinants of Subjective Well-Being in Adolescent Children of Recipients of the Oportunidades Human Development Program in Mexico / J. Palomar-Lever, A. Victorio-Estrada // Social Indicators Research. – 2014. – Vol. 118(1). – P. 103–124.
239. Participatory Qualitative Research Methodologies in Health [Electronic resource] / G. Higginbottom. – 2015. – Mode of access:

<https://books.google.com.ua/books?id=TOBtBgAAQBAJ&lpg=PT160&dq=hall%201904&hl=uk&pg=PT160#v=onepage&q=hall%201904&f=false>. – Title from the screen.

240. Pavot W. The Satisfaction with Life Scale and the Emerging Construct of Life Satisfaction / W. Pavot, E. Diener // The Journal of Positive Psychology. – April 2008. – Vol. 3, No. 2. – P. 137–152.
241. Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments: Global Happiness Is Not the Sum of Its Parts / E. Diener, C. K. Scollon [et al.] // Journal of Happiness Studies. – 2000. – No. 1. – P. 159–176.
242. Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology / C. Vazquez, G. Hervas, J.J. Rahona, D. Gomez // Annuary of Clinical and Health Psychology. – 2009. – No. 5 – P. 15–27.
243. Quality of life of adults with chronic illness: A psychometric study / C.S. Burckhardt, S.L. Woods, A.A. Schultz, D.M. Ziebarth // Research in Nursina and Health. – 1989. – No. 12. – P. 347–354.
244. Radloff L.S. The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population / L.S. Radloff // Applied psychological measurement. – 1977. – No. 1 (3). – P. 285–401.
245. Ryan, R.M. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // Annual review of psychology. – 2001. – No. 52 (1). – P. 141–166.
246. Ryan R.M. Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia / R.M. Ryan, V. Huta, E. L. Deci // Journal of Happiness Studies. – 2008. – No. 9. – P. 139–170.
247. Ryan R.M. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // Annual Review of Psychology. – 2001. – No. 52. – P. 141–166.
248. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // Am. Psychol. – 2000. – No. 55. – P. 68–78.

249. Rycek R.F. Adolescent egocentrism and cognitive functioning during late adolescence / R.F. Rycek, S.L. Stuhr, J. Mcdermott, J. Benker, M. Swartz // *Adolescence*. – 1998. – No. 33. – P. 746–750.
250. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff // *Journal of personality and social psychology*, 1989. – No. 57 (6). – 1069 p.
251. Ryff C. Psychological well-being in adult life / C. Ryff // *Curr. Dir. Psychol. Sci.* – 1995. – No. 4. – P. 99–104.
252. Ryff C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69, No. 4. – P. 719–727.
253. Santorock J.W. Life-Span development / J.C. Sarriera, L. Bedin, D. Abs, T. Calza, F. Casas // *Relationship between social*. – 9th ed. – New York: MacGraw-Hill, 2004.
254. Seligman M. What is Well-Being?.. [Electronic resource] / M. Seligman. – Authentic Happiness. – April 2011. – Mode of access: www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533. – Title from the screen.
255. Socialstyrelsen, Folkhälsorapport. – Stockholm: Socialstyrelsen och Epidemiologiskt centrum. – 2001.
256. Steinberg L. Adolescent development / L. Steinberg, A.S. Morris // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – No. 52. – P. 83–110.
257. Students with Both Gifts and Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Outcomes [Electronic resource] / ed. T.A. Newman, R.J. Sternberg. – New York: Springer Science & Business Media. – 2012. – 256 p. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=ifvZBwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.

258. Stutzer A. Does marriage make people happy, or do happy people get married? / A. Stutzer, B.S. Frey // Journal of Socio-Economics. – 2006. – Vol. 35. – P. 326–347.
259. Teaching for Excellence [Electronic resource] Honors Pedagogies revealed / V.C. Wolfensberger. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=ADN6CMnIsNsC&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.
260. The Oxford handbook of emerging adulthood [Electronic resource] / ed. P.E. Natman. – New York. – 2016. – Mode of access: <http://https://books.google.com.ua/books?id=ObuYCgAAQBAJ&lpg=PP1&ots=2NaFk5z7zq&lr&hl=uk&pg=PR5#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.
261. The Psychology of Problem Solving [Electronic resource] / ed. J.E. Davidson, R.J. Sternberg. – Mode of access: https://books.google.com.ua/books?id=zm_lucJyrakC&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false. – Title from the screen.
262. Unemployment Alters the Set Point for Life Satisfaction / R.E. Lucas, A.E. Clark, Y. Georgellis, E. Diener // Psychological Science. – 2004. – Vol. 15, No. 1. – P. 8-13.
263. Using the National Gifted Education Standards for University Teacher Preparation Programs [Electronic resource] / S.K. Johnsen, J. Vantassel-Baska, A. Robinson. – 2008. – 235 p. – Mode of access: <https://books.google.com.ua/books?id=YJHVhF6efhUC&lpg=PP1&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. – Title from the screen.
264. Veenhoven R. Is Happiness Relative? / R. Veenhoven // Social Indicators Research. – 1991. – No. 24. – P. 1–34.
265. Veehoven R. Questions on Happiness: Classical Topics, Modern Answers, Blind Spots / R. Veehoven // Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective / ed. by F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz. – 1st ed. – Oxford: Pergamon Press, 1991. – P. 7–26.

266. Ware J.E. The MOS 36-Item short-form health survey / J.E. Ware, S.D. Sherbourne // *Med. Care.* – 1992. – Vol. 30, № 6. – P. 473–483.
267. Warr P. On the independence of positive and negative affect / P. Warr, J. Barter, G. Brownbridge // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1983. – No. 44. – P. 644–651.
268. Waterman A. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation / A. Waterman, S. Schwartz, R. Conti // *Journal of Happiness Studies.* – 2008. – No. 9. – P. 41–79.
269. Waterman A. Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment / A.S. Waterman // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1993. – No. 64. – P. 678–691.
270. Watson D. Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects / D. Watson, L.A. Clark // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1992. – No. 62. – P. 489–505.
271. Watson D. Intraindividual and interindividual analyses of Positive and Negative Affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities / D. Watson // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1988. – No. 54. – P. 1020–1030.
272. Zheng X. Personality, cognitive and social orientations and subjective wellbeing among Chinese students / X. Zheng, D. Sang, Q. Lin // *Australian Psychologist.* – 2004. – No. 39 (2). – P. 166–171.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Кореляційні зв'язки змінних загальної вибірки

Таблиця А.1

Змінна	Параметр	Особистісна адаптованість	Альтруїстична	Комунікативна	Романтична	Гностична	Гедоністична	Самоактуалізація	Автономія	Управління оточуючим	Суб'єктивне благополуччя
Тривожність загальна	r	-0,226**	0,142	0,151	0,086	0,153	0,088	-0,158*	-0,173*	-0,170*	-0,134
	p	0,004	0,078	0,059	0,288	0,056	0,273	0,049	0,030	0,033	0,095
Тривожність шкільна	r	-0,209**	0,103	0,118	0,077	0,135	0,227**	-0,101	-0,156	-0,118	-0,160*
	p	0,009	0,201	0,142	0,337	0,092	0,004	0,209	0,051	0,140	0,045
Тривожність самоцінна	r	-0,230**	0,128	0,158*	0,009	0,100	0,080	-0,167*	-0,184*	-0,125	-0,117
	p	0,004	0,112	0,048	0,910	0,216	0,321	0,038	0,021	0,119	0,144
Тривожність міжособистісна	r	-0,184*	0,167*	0,171*	0,197*	0,192*	-0,019	-0,139	-0,157*	-0,131	-0,027
	p	0,021	0,037	0,033	0,013	0,017	0,818	0,083	0,050	0,102	0,741

Таблиця А.2

Змінна	Параметр	Позитивне відношення	Особистісне зростання	Цілі у житті	Суб'єктивне благополуччя
Альтруїстична	r	0,418**	0,241**	0,383**	0,320**
	p	0,000	0,002	0,000	0,000
Комунікативна	r	0,337**	0,294**	0,195*	0,283**
	p	0,000	0,000	0,015	0,000
Практична	r	0,277**	0,323**	0,235**	0,338**
	p	0,000	0,000	0,003	0,000

Таблиця А.3

Змінна	Параметр	Комунікативна	Самоактуалізація	Позитивне відношення	Цілі у житті	Самоприйняття	Суб'єктивне благополуччя
Особистісна адаптованість	r	0,293**	0,419**	0,359**	0,429**	0,426**	0,485**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Самоактуалізація	r	0,174*	1,000	0,171*	0,321**	0,218**	0,341**
	p	0,030	.	0,032	0,000	0,006	0,000

Таблиця А.4

Змінна	Парметр	Комунікативна	Само актуалізація	Позитивне відношення	Цілі, у житті	Самоприйняття	Суб'єктивне благополуччя
Особистісна адаптованість	r	0,293**	0,419**	0,359**	0,429**	0,426**	0,485**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Само- актуалізація	r	0,174*	1,000	0,171*	0,321**	0,218**	0,341**
	p	0,030	.	0,032	0,000	0,006	0,000

Таблиця А.5

Змінна	Парметр	Особистісна адаптованість	Альтруїстична	Комунікативна	Практична	Само- Актуалізація
Позитивне відношення	r	0,359**	0,418**	0,337**	0,277**	0,171*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,032
Особистісне зростання	r	0,233**	0,241**	0,294**	0,323**	0,126
	p	0,003	0,002	0,000	0,000	0,117
Цілі у житті	r	0,429**	0,383**	0,195*	0,235**	0,321**
	p	0,000	0,000	0,015	0,003	0,000
Самоприйняття	r	0,426**	0,237**	0,211**	0,258**	0,218**
	p	0,000	0,003	0,008	0,001	0,006
Суб'єктивне благополуччя	r	0,485**	0,320**	0,283**	0,338**	0,341**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Таблиця А.6

Змінна	Парметр	Позитивне. відношення	Автономія	Управління. оточуючим	Особистісне. зростання	Цілі, у житті	Само- прийняття
Суб'єктивне благополуччя	r	0,595**	0,359**	0,483**	0,542**	0,707**	0,665**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Результати множинного регресійного аналізу для загальної вибірки

Таблиця Б.1

Зведення для моделі				
Модель	Н	Р-квадрат	Скорегований Р-квадрат	Стд. помилка оцінки
1	0,475 ^a	0,226	0,221	8,86961
2	0,522 ^b	0,272	0,263	8,62806
3	0,542 ^c	0,294	0,280	8,52636
4	0,560 ^d	0,313	0,295	8,43417
5	0,586 ^e	0,344	0,322	8,27477

Таблиця Б.2

Дисперсійний аналіз ^f						
Модель		Сума квадратів	ст.св.	Середній квадрат	Щ	Знч.
1	Регресія	3531,060	1	3531,060	44,885	0,000 ^a
	Залишок	12115,164	154	78,670		
	Всього	15646,224	155			
2	Регресія	4256,386	2	2128,193	28,588	0,000 ^b
	Залишок	11389,839	153	74,443		
	Всього	15646,224	155			
3	Регресія	4596,005	3	1532,002	21,073	0,000 ^c
	Залишок	11050,219	152	72,699		
	Всього	15646,224	155			
4	Регресія	4904,798	4	1226,199	17,238	0,000 ^d
	Залишок	10741,427	151	71,135		
	Всього	15646,224	155			
5	Регресія	5375,449	5	1075,090	15,701	0,000 ^e
	Залишок	10270,775	150	68,472		
	Всього	15646,224	155			

Таблиця Б.31

Коефіцієнти ^а						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		В	Стд. Ошибка	Бета		
5	(Константа)	23,824	4,126		5,773	0,000
	Особистісна. адаптованість	0,194	0,049	0,300	3,972	0,000
	Гностична	0,591	0,203	0,203	2,909	0,004
	Тривожність.шкільна	-0,216	0,091	-0,163	-2,381	0,019
	Самоактуалізація	0,264	0,097	0,197	2,725	0,007
	Альтруїстична	0,423	0,161	0,190	2,622	0,010

Додаток В

Результати множинного регресійного аналізу для групи УФМЛ

Таблиця В.1

Зведення для моделі				
Модель	Н	R-квадрат	Скорегований R-квадрат	Стд. помилка оцінки
1	0,475 ^a	0,226	0,221	8,86961
2	0,522 ^b	0,272	0,263	8,62806
3	0,542 ^c	0,294	0,280	8,52636
4	0,560 ^d	0,313	0,295	8,43417
5	0,586 ^e	0,344	0,322	8,27477

Таблиця В.2

Дисперсійний аналіз ^f						
Модель		Сума квадратів	ст.св.	Середній квадрат	Щ	Знч.
1	Регресія	3531,060	1	3531,060	44,885	0,000 ^a
	Залишок	12115,164	154	78,670		
	Всього	15646,224	155			
2	Регресія	4256,386	2	2128,193	28,588	0,000 ^b
	Залишок	11389,839	153	74,443		
	Всього	15646,224	155			
3	Регресія	4596,005	3	1532,002	21,073	0,000 ^c
	Залишок	11050,219	152	72,699		
	Всього	15646,224	155			
4	Регресія	4904,798	4	1226,199	17,238	0,000 ^d
	Залишок	10741,427	151	71,135		
	Всього	15646,224	155			
5	Регресія	5375,449	5	1075,090	15,701	0,000 ^e
	Залишок	10270,775	150	68,472		
	Всього	15646,224	155			

Таблиця В.3

Коефіцієнти ^а						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		В	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	30,433	2,277		13,364	0,000
	Особистісна адаптованість	0,308	0,046	0,475	6,700	0,000
2	(Константа)	28,508	2,300		12,397	0,000
	Особистісна адаптованість	0,283	0,045	0,436	6,225	0,000
	Гностична	0,636	0,204	0,219	3,121	0,002
3	(Константа)	32,136	2,825		11,375	0,000
	Особистісна адаптованість	0,261	0,046	0,404	5,692	0,000
	Гностична	0,706	0,204	0,243	3,462	0,001
	Тривожність шкільна	-0,201	0,093	-0,152	-2,161	0,032
4	(Константа)	25,782	4,137		6,233	0,000
	Особистісна адаптованість	0,230	0,048	0,356	4,818	0,000
	Гностична	0,711	0,202	0,244	3,521	0,001
	Тривожність шкільна	-0,210	0,092	-0,159	-2,279	0,024
	Самоактуалізація	0,199	0,096	0,148	2,083	0,039
5	(Константа)	23,824	4,126		5,773	0,000
	Особистісна адаптованість	0,194	0,049	0,300	3,972	0,000
	Гностична	0,591	0,203	0,203	2,909	0,004
	Тривожність шкільна	-0,216	0,091	-0,163	-2,381	0,019
	Самоактуалізація	0,264	0,097	0,197	2,725	0,007
	Альтруїстична	0,423	0,161	0,190	2,622	0,010

Кореляційні зв'язки змінних групи Русанівського ліцею

Таблиця Г.1

Змінна	Параметр	Альтруїстична	Гедоністична	Автономія	Цілі у житті	Само-прийняття
Тривожність Загальна	r	0,227	0,235	-0,485**	-0,357*	-0,333*
	p	0,165	0,150	0,002	0,026	0,039
Тривожність Шкільна	r	0,098	0,504**	-0,366*	-0,352*	-0,402*
	p	0,554	0,001	0,022	0,028	0,011
Тривожність самоцінна	r	0,260	0,105	-0,498**	-0,291	-0,304
	p	0,109	0,523	0,001	0,072	0,060
Тривожність міжособистісна	r	0,344*	0,133	-0,344*	-0,167	-0,212
	p	0,032	0,419	0,032	0,309	0,195

Таблиця Г.2

Змінна	Параметр	Тривожність. шкільна	Тривожність. міжособистісна	Самоактуалізація	Позитивне. відношення	Управління. оточуючим	Цілі у житті	Самоприйняття	Суб'єктивне. благополуччя	Людина. калюжі
Альтруїстична	r	0,098	0,344*	0,108	0,325*	0,271	0,303	0,195	0,316*	-0,038
	p	0,554	0,032	0,513	0,043	0,095	0,061	0,234	0,050	0,818
Комунікативна	r	0,258	0,220	0,167	0,151	0,291	0,255	0,394*	0,283	0,098
	p	0,113	0,179	0,310	0,359	0,072	0,118	0,013	0,081	0,551
Праксична	r	0,111	0,130	-0,036	0,046	0,222	0,078	0,317*	0,212	0,083
	p	0,500	0,430	0,828	0,779	0,174	0,638	0,049	0,195	0,617
Пугністична	r	0,106	0,275	0,169	-0,057	-0,002	0,127	0,330*	0,157	0,372*
	p	0,520	0,090	0,302	0,731	0,992	0,443	0,040	0,341	0,020
Романтична	r	0,268	0,196	0,504**	0,225	0,332*	0,163	0,133	0,318*	0,061
	p	0,099	0,231	0,001	0,168	0,039	0,322	0,419	0,048	0,714
Гностична	r	0,222	0,118	0,109	0,188	0,338*	0,084	0,035	0,278	0,035
	p	0,174	0,473	0,508	0,252	0,035	0,610	0,832	0,087	0,833
Гедоністична	r	0,504**	0,133	0,094	-0,166	0,182	-0,050	0,141	-0,020	-0,099
	p	0,001	0,419	0,570	0,313	0,268	0,761	0,393	0,902	0,551
Акзитивна	r	-0,173	0,173	0,083	0,373*	0,100	0,468**	0,502**	0,421**	-0,089
	p	0,292	0,291	0,615	0,019	0,543	0,003	0,001	0,008	0,591

Таблиця Г.3

Мінна	Параметр		Особистісна адаптованість	Само-актуалізація	Мінна
	p	r			
	.	0,004	0,004	0,456**	Особистісна адаптованість
	0,434	0,001	0,001	0,504**	Романтична
	0,004	.	.	1,000	Само-актуалізація
	0,030	0,029	0,029	0,350*	Позитивне. відношення
	0,050	0,003	0,003	0,469**	Автономія
	0,329	0,035	0,035	0,339*	Управління. оточуючим
	0,013	0,004	0,004	0,448**	Цілі у житті
	0,019	0,013	0,013	0,393*	Самоприйняття
	0,019	0,004	0,004	0,450**	Суб'єктивне. благополуччя

Таблиця Г.4

Суб'єктивне благоп		Самоприйняття		Цілі.ужитті		Управління.оточ		Автономія		Позитивне.віднош		Зміна
P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	Параметр
0,061	-0,303	0,039	-0,333*	0,026	-0,357*	0,687	-0,067	0,002	-0,485**	0,814	-0,039	Тривожність загальна
0,084	-0,280	0,011	-0,402*	0,028	-0,352*	0,686	0,067	0,022	-0,366*	0,170	-0,224	Тривожність шкільна
0,206	-0,207	0,060	-0,304	0,072	-0,291	0,902	0,020	0,001	-0,498**	0,850	0,031	Тривожність самоцінна
0,401	-0,138	0,195	-0,212	0,309	-0,167	0,954	-0,009	0,032	-0,344*	0,935	0,013	Тривожність. міжособистісна
0,019	0,375*	0,019	0,373*	0,013	0,394*	0,329	0,160	0,050	0,317*	0,030	0,349*	Особистісна. адаптованість
0,050	0,316*	0,234	0,195	0,061	0,303	0,095	0,271	0,221	-0,201	0,043	0,325*	Альтруїстична
0,081	0,283	0,013	0,394*	0,118	0,255	0,072	0,291	0,277	-0,179	0,359	0,151	Комунікативна
0,195	0,212	0,049	0,317*	0,638	0,078	0,174	0,222	0,440	-0,127	0,779	0,046	Практична
0,341	0,157	0,040	0,330*	0,443	0,127	0,992	-0,002	0,396	0,140	0,731	-0,057	Пугністична
0,048	0,318*	0,419	0,133	0,322	0,163	0,039	0,332*	0,232	0,196	0,168	0,225	Романтична
0,087	0,278	0,832	0,035	0,610	0,084	0,035	0,338*	0,326	0,161	0,252	0,188	Гностична
0,008	0,421**	0,001	0,502**	0,003	0,468**	0,543	0,100	0,680	0,068	0,019	0,373*	Акзигитивна
0,004	0,450**	0,013	0,393*	0,004	0,448**	0,035	0,339*	0,003	0,469**	0,029	0,350*	Самоактуалізація
0,212	-0,204	0,449	-0,125	0,989	0,002	0,459	-0,122	0,623	0,081	0,044	-0,324*	Людина.парасолька
0,307	0,168	0,017	0,379*	0,861	0,029	0,906	0,020	0,233	0,196	0,400	0,139	Людина.калюжі

Таблиця Г.5

Змінна	Параметр	Позитивне відношення	Автономія	Управління оточуючим	Особистісне зростання	Цілі.у.житті	Самоприйняття
Суб`єктивне благополуччя	r	0,711 ^{**}	0,476 ^{**}	0,678 ^{**}	0,664 ^{**}	0,814 ^{**}	0,681 ^{**}
	p	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000

Додаток Д

**Результати множинного регресійного аналізу для групи Русанівського
ліцею**

Таблиця Д.1

Зведення для моделі				
Моделі	Н	Р-квадрат	Скоригований Р-квадрат	Стд. помилка оцінки
1	0,460 ^a	0,211	0,190	10,05833
2	0,560 ^b	0,313	0,275	9,51385
3	0,647 ^c	0,419	0,369	8,87732
4	0,729 ^d	0,531	0,476	8,09219
5	0,714 ^e	0,510	0,468	8,15110

Таблиця Д.2

Дисперсійний аналіз ^f						
Моделі		Сума квадратів	ст. св.	Середній квадрат	Щ	Знч.
1	Регресія	1001,944	1	1001,944	9,904	0,003 ^a
	Залишок	3743,286	37	101,170		
	Всього	4745,231	38			
2	Регресія	1486,752	2	743,376	8,213	0,001 ^b
	Залишок	3258,478	36	90,513		
	Всього	4745,231	38			
3	Регресія	1986,993	3	662,331	8,404	0,000 ^c
	Залишок	2758,238	35	78,807		
	Всього	4745,231	38			
4	Регресія	2518,790	4	629,698	9,616	0,000 ^d
	Залишок	2226,441	34	65,484		
	Всього	4745,231	38			
5	Регресія	2419,814	3	806,605	12,140	0,000 ^e
	Залишок	2325,416	35	66,440		
	Всього	4745,231	38			

Таблиця Д.3

Коефіцієнти ^а						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		В	Стд. Ошибка	Бета		
5	(Константа)	20,090	8,399		2,392	0,022
	Тривожність.загальна	-0,188	0,063	-0,372	-2,978	0,005
	Альтруїстична	0,938	0,226	0,517	4,141	0,000
	Самоактуалізація	0,690	0,181	0,480	3,808	0,001

Додаток Е

Кореляційні зв'язки усіх змінних між собою групи УФМЛ

Змінна	Параметр	Альтруїстична	Комунікативна	Глорістична	Практична	Пугністична	Романтична	Гностична	Естетична	Гедоністична	Акзигитивна	Само-актуалізація	Позитивне відношення	Автономія	Управління оточуючим	Особистісне зростання	Цілі у житті	Само-прийняття	Суб'єктивне благополуччя	Людина парасолька	Людина хмари	Людина калюжі
Тривожність загальна	R	,124	,146	-,134	,075	-,162	,051	,181	,114	,035	,039	-,139	,100	-,080	-,195*	,116	-,024	,006	-,032	,067	,128	-,020
	P	,184	,117	,151	,422	,081	,583	,051	,219	,710	,674	,136	,283	,390	,035	,210	,800	,944	,731	,473	,167	,832
Тривожність шкільна	R	,126	,083	-,166	-,092	-,141	-,024	,113	,031	,115	,023	-,101	,088	-,089	-,173	,042	-,026	,019	-,094	,042	,030	-,040
	P	,177	,376	,073	,324	,130	,800	,224	,739	,216	,806	,277	,345	,339	,061	,652	,776	,841	,309	,651	,746	,666
Тривожність самоцінна	R	,083	,108	-,196*	,076	-,192*	-,004	,124	,119	,074	,018	-,156	,078	-,083	-,170	,068	-,066	-,001	-,067	-,006	,182*	-,071
	P	,376	,245	,034	,413	,038	,966	,184	,202	,430	,849	,094	,400	,371	,066	,464	,477	,993	,473	,949	,049	,445
Тривожність міжособистісна	R	,106	,169	-,037	,207*	-,123	,168	,231*	,128	-,089	,012	-,129	,076	-,096	-,165	,165	,055	,002	,064	,111	,129	-,002
	P	,257	,068	,690	,025	,187	,070	,012	,170	,338	,897	,164	,415	,303	,074	,073	,554	,981	,492	,231	,163	,986
Особистісна адаптованість	R	,284**	,283**	,232*	,228*	,009	,076	,085	-,027	-,214*	,057	,394**	,320**	,074	,069	,227*	,404**	,376**	,487**	-,168	-,026	-,037
	P	,002	,002	,012	,013	,924	,417	,364	,773	,020	,539	,000	,000	,423	,460	,013	,000	,000	,000	,068	,781	,694
Альтруїстична	R	1,000	,399**	,021	,309**	,025	,215*	,310**	,352**	,011	,246**	,117	,431**	-,133	-,007	,207*	,394**	,217*	,304**	-,095	-,001	-,018
	P	.	,000	,826	,001	,789	,020	,001	,000	,907	,008	,209	,000	,152	,938	,025	,000	,019	,001	,310	,991	,847
Комунікативна	R	,399**	1,000	,178	,376**	,059	,318**	,148	,321**	,215*	,185*	,173	,389**	-,072	-,067	,363**	,160	,136	,272**	-,082	-,036	-,108
	P	,000	.	,054	,000	,530	,000	,112	,000	,020	,046	,062	,000	,439	,470	,000	,085	,143	,003	,379	,697	,246
Глорістична	R	,021	,178	1,000	,199*	,474**	,298**	,173	,162	,204*	,025	,026	,128	,217*	,039	,065	,173	,002	,169	-,047	,122	,034
	P	,826	,054	.	,031	,000	,001	,062	,081	,027	,793	,783	,168	,019	,679	,483	,062	,981	,069	,612	,190	,715
Практична	R	,309**	,376**	,199*	1,000	,196*	,380**	,363**	,213*	,015	,111	,115	,291**	,076	,037	,306**	,222*	,162	,346**	-,161	-,022	,055
	P	,001	,000	,031	.	,034	,000	,000	,021	,875	,232	,217	,001	,416	,691	,001	,016	,081	,000	,082	,816	,557
Пугністична	R	,025	,059	,474**	,196*	1,000	,393**	,134	,044	,067	-,091	,044	,052	,211*	,142	,160	,034	,043	,162	-,011	-,097	-,106
	P	,789	,530	,000	,034	.	,000	,148	,635	,476	,330	,640	,580	,023	,127	,086	,714	,648	,081	,907	,296	,254
Романтична	R	,215*	,318**	,298**	,380**	,393**	1,000	,310**	,414**	,185*	,371**	,073	,258**	,111	,066	,223*	,121	,117	,253**	,014	-,059	-,001
	P	,020	,000	,001	,000	,000	.	,001	,000	,046	,000	,431	,005	,233	,482	,016	,194	,209	,006	,883	,529	,995
Гностична	R	,310**	,148	,173	,363**	,134	,310**	1,000	,311**	,037	,299**	-,047	,202*	,137	,062	,184*	,178	,019	,233*	,024	,114	-,147
	P	,001	,112	,062	,000	,148	,001	.	,001	,695	,001	,614	,029	,142	,503	,047	,055	,838	,012	,793	,219	,113

Зміна	Параметр	Альтруїстична	Комунікативна	Глорістична	Практична	Пугністична	Романтична	Гностична	Естетична	Гедоністична	Акзитивна	Само-актуалізація	Позитивне відношення	Автономія	Управління оточуючим	Особистісне зростання	Цілі у житті	Само-прийняття	Суб'єктивне благополуччя	Людина парасолька	Людина хмари	Людина калюжі
Естетична	R	,352**	,321**	,162	,213*	,044	,414**	,311**	1,000	,222*	,258**	,103	,266**	,015	,125	,204*	,076	-,106	,141	-,012	,176	-,036
	P	,000	,000	,081	,021	,635	,000	,001	.	,016	,005	,270	,004	,868	,180	,027	,417	,254	,129	,900	,058	,704
Гедоністична	R	,011	,215*	,204*	,015	,067	,185*	,037	,222*	1,000	,206*	-,104	,094	-,009	-,052	-,112	-,174	-,090	-,159	,044	,073	-,030
	P	,907	,020	,027	,875	,476	,046	,695	,016	.	,026	,264	,315	,926	,580	,227	,060	,334	,086	,638	,432	,751
Акзитивна	R	,246**	,185*	,025	,111	-,091	,371**	,299**	,258**	,206*	1,000	-,168	,221*	,064	,039	-,050	,127	-,005	,064	-,093	-,072	-,001
	P	,008	,046	,793	,232	,330	,000	,001	,005	,026	.	,070	,016	,490	,676	,594	,173	,961	,491	,318	,441	,990
Само-актуалізація	R	,117	,173	,026	,115	,044	,073	-,047	,103	-,104	-,168	1,000	,111	,076	,008	,157	,282**	,137	,267**	-,065	-,083	-,143
	P	,209	,062	,783	,217	,640	,431	,614	,270	,264	,070	.	,235	,413	,928	,090	,002	,140	,004	,488	,374	,123
Позитивне відношення	R	,431**	,389**	,128	,291**	,052	,258**	,202*	,266**	,094	,221*	,111	1,000	,142	,224*	,231*	,237**	,278**	,556**	-,034	-,016	-,075
	P	,000	,000	,168	,001	,580	,005	,029	,004	,315	,016	,235	.	,125	,015	,012	,010	,002	,000	,711	,862	,419
Автономія	R	-,133	-,072	,217*	,076	,211*	,111	,137	,015	-,009	,064	,076	,142	1,000	,144	-,021	,043	,020	,353**	-,043	,100	-,040
	P	,152	,439	,019	,416	,023	,233	,142	,868	,926	,490	,413	,125	.	,119	,823	,645	,833	,000	,642	,280	,671
Управління оточуючим	R	-,007	-,067	,039	,037	,142	,066	,062	,125	-,052	,039	,008	,224*	,144	1,000	,178	,173	-,010	,384**	-,012	,141	,039
	P	,938	,470	,679	,691	,127	,482	,503	,180	,580	,676	,928	,015	,119	.	,054	,062	,916	,000	,899	,126	,675
Особистісне зростання	R	,207*	,363**	,065	,306**	,160	,223*	,184*	,204*	-,112	-,050	,157	,231*	-,021	,178	1,000	,174	,176	,473**	-,220*	-,014	-,197*
	P	,025	,000	,483	,001	,086	,016	,047	,027	,227	,594	,090	,012	,823	,054	.	,059	,057	,000	,017	,877	,032
Цілі у житті	R	,394**	,160	,173	,222*	,034	,121	,178	,076	-,174	,127	,282**	,237**	,043	,173	,174	1,000	,438**	,654**	-,272**	-,019	-,065
	P	,000	,085	,062	,016	,714	,194	,055	,417	,060	,173	,002	,010	,645	,062	,059	.	,000	,000	,003	,838	,488
Самоприйняття	R	,217*	,136	,002	,162	,043	,117	,019	-,106	-,090	-,005	,137	,278**	,020	-,010	,176	,438**	1,000	,626**	-,128	-,042	-,023
	P	,019	,143	,981	,081	,648	,209	,838	,254	,334	,961	,140	,002	,833	,916	,057	,000	.	,000	,167	,649	,804
Суб'єктивне благополуччя	R	,304**	,272**	,169	,346**	,162	,253**	,233*	,141	-,159	,064	,267**	,556**	,353**	,384**	,473**	,654**	,626**	1,000	-,172	,053	-,068
	P	,001	,003	,069	,000	,081	,006	,012	,129	,086	,491	,004	,000	,000	,000	,000	,000	.	,062	,569	,467	
Людина парасолька	R	-,095	-,082	-,047	-,161	-,011	,014	,024	-,012	,044	-,093	-,065	-,034	-,043	-,012	-,220*	-,272**	-,128	-,172	1,000	-,124	,128
	P	,310	,379	,612	,082	,907	,883	,793	,900	,638	,318	,488	,711	,642	,899	,017	,003	,167	,062	.	,181	,166
Людина хмари	R	-,001	-,036	,122	-,022	-,097	-,059	,114	,176	,073	-,072	-,083	-,016	,100	,141	-,014	-,019	-,042	,053	-,124	1,000	,065
	P	,991	,697	,190	,816	,296	,529	,219	,058	,432	,441	,374	,862	,280	,126	,877	,838	,649	,569	,181	.	,481
Людина калюжі	R	-,018	-,108	,034	,055	-,106	-,001	-,147	-,036	-,030	-,001	-,143	-,075	-,040	,039	-,197*	-,065	-,023	-,068	,128	,065	1,000
	P	,847	,246	,715	,557	,254	,995	,113	,704	,751	,990	,123	,419	,671	,675	,032	,488	,804	,467	,166	,481	.

Результати факторного аналізу для загальної вибірки

Таблиця Ж.1

Міра адекватності та критерій Бартлетта		
Міра вибіркової адекватності Кайзера-Майєра-Олкіна		0,648
Критерій сферичності Бартлета	Приблизний Хі-квадрат	474,255
	Ступінь свободи	136
	Значущість	0,000

Таблиця Ж.2

Спільності		
Змінні	Початкові	Вилучені
Тривожність загальна	1,000	0,413
Особистісна адаптованість	1,000	0,701
Альтруїстична	1,000	0,618
Комунікативна	1,000	0,558
Глорістична	1,000	0,722
Праксична	1,000	0,537
Пугністична	1,000	0,688
Романтична	1,000	0,657
Гностична	1,000	0,476
Естетична	1,000	0,605
Гедоністична	1,000	0,543
Акзитивна	1,000	0,504
Самоактуалізація	1,000	0,706
Суб'єктивне благополуччя	1,000	0,579
Людина парасолька	1,000	0,409
Людина хмари	1,000	0,725
Людина калюжі	1,000	0,650
Метод виділення: Аналіз головних компонент.		

Матриця повернутих компонент ^a						
	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Тривожність загальна	-0,380	0,202	0,166	-0,104	0,045	0,432
Особистісна адаптованість	0,764	0,255	-0,166	0,110	0,087	-0,075
Альтруїстична	0,131	0,751	0,016	0,084	0,077	0,155
Комунікативна	0,337	0,482	0,390	0,092	0,046	0,221
Глорістична	-0,014	0,099	0,066	0,803	0,235	-0,088
Практична	0,422	0,440	0,236	0,293	0,080	0,131
Пугністична	0,143	-0,072	0,075	0,784	-0,190	0,079
Романтична	0,154	0,023	0,766	0,050	-0,187	-0,094
Гностична	0,251	0,356	0,127	0,148	0,079	0,491
Естетична	-0,059	0,332	0,651	-0,054	0,231	0,107
Гедоністична	-0,244	0,029	0,581	0,374	0,040	0,064
Акзитивна	-0,017	0,639	0,160	-0,155	-0,160	-0,143
Самоактуалізація	0,670	-0,415	0,247	-0,127	-0,010	0,087
Суб'єктивне благополуччя	0,726	0,209	0,013	0,025	0,052	0,070
Людина парасолька	-0,205	-0,101	0,090	-0,028	-0,586	-0,063
Людина хмари	-0,091	-0,133	0,102	0,010	0,830	-0,004
Людина калюжі	-0,026	0,087	0,076	0,014	-0,007	-0,797

Додаток 3

Результати кластерного аналізу для загальної вибірки

Таблиця 3.1

		% об'єднаних	% від всього
Кластер	1	48,7%	48,4%
	2	51,3%	51,0%
	Об'єднаний	100,0%	99,4%
Виключені спостереження			0,6%
Всього			100,0%

Таблиця 3.2

		Тривожність загальна		Тривожність шкільна		Тривожність самоцінна		Тривожність міжособистісна	
		Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.
Кластер	1	50,3421	21,98336	17,0395	8,49540	17,2500	7,81644	16,5526	9,77806
	2	36,6875	14,79958	12,5750	5,86294	12,5250	5,90853	12,1875	6,38054
	Σ	43,3397	19,80795	14,7500	7,57979	14,8269	7,27804	14,3141	8,47372

Таблиця 3.3

		Альтруїстична		Комунікативна		Глорістична		Праксична		Пугністична	
		Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.
Кластер		2,8158	5,75201	3,1974	4,08581	2,1316	4,03102	4,1053	4,20659	2,5000	4,33743
		5,2750	2,35450	5,3250	2,64707	3,1375	3,04707	6,6750	2,09747	3,4375	3,48176
		4,0769	4,51169	4,2885	3,57592	2,6474	3,58456	5,4231	3,53058	2,9808	3,93737

Таблиця 3.4

		Романтична		Гностична		Естетична		Гедоністична		Акізитивна	
		Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.	Середнє	Стд. відх.
Кластер		5,5000	8,52369	4,1842	4,10759	2,5395	5,11844	3,9605	4,18709	-,6184	8,44112
		5,9250	2,94582	5,5500	2,54529	2,9250	3,83117	3,7000	3,41033	1,0625	3,99159
		5,7179	6,29469	4,8846	3,45471	2,7372	4,49388	3,8269	3,79841	,2436	6,58088

Таблиця 3.5

Класер																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Позитивне відношення	Середнє	7,4474	8,8375	8,1603	4,17287	7,4423	2,39419	7,3910	2,41387	7,9359	2,40075	7,4679	2,61119	7,6538	2,59691	44,9295	10,04706
	Стд. відх.	5,61758	1,80326														
Автономія	Середнє	7,1579	7,7125														
	Стд. відх.	2,38916	2,38239														
Управління оточуючим	Середнє	6,7500	8,0000														
	Стд. відх.	2,10476	2,54081														
Особистісне зростання	Середнє	7,0263	8,8000														
	Стд. відх.	2,70788	1,67181														
Цілі у житті	Середнє	5,7632	9,0875														
	Стд. відх.	2,44877	1,49424														
Само-прийняття	Середнє	6,3026	8,9375														
	Стд. відх.	2,76656	1,59385														
Суб'єктивне благополуччя	Середнє	38,5395	51,0000														
	Стд. відх.	9,42824	6,08796														

Таблиця 3.6

		Самоактуалізація		Людина-парасолька		Людина-хмари		Людина-калюжі		Особистісна адаптованість	
		Середнє	Стд.відх.	Середнє	Стд.відх.	Середнє	Стд.відх.	Середнє	Стд.відх.	Середнє	Стд.відх.
Кластер	1	36,9737	8,78176	1,6711	4,7295	1,5921	4,9471	1,8289	3,7906	38,1711	15,22313
	2	42,5375	4,60034	1,3500	4,7998	1,5625	6,3333	1,6625	4,7584	55,5750	10,11676
	3	39,8269	7,47569	1,5064	5,0157	1,5769	5,6840	1,7436	4,3806	47,0962	15,50683

Додаток І

Бланки психодіагностичних методик

Доброго дня!

Ми проводимо дослідження психологічних особливостей обдарованих підлітків.

Просимо заповнити декілька тестів.

ПІБ _____

Клас _____ Вік _____ Стать _____ Школа _____ дата _____

Обведіть відповідь:

1. Склад Вашої сім'ї: – повна – неповна – сирота – напівсирота	2. Якою за рахунком дитиною в сім'ї Ви є: – єдина – старша – середня – молодша – близнюк	3. Матеріальний стан Вашої сім'ї: – високий – середній – низький
4. Стосунки з батьками: – конфліктні – нейтральні – гармонійні	5. Яку позицію Ви займаєте в колективі: – лідер – активно дружу з усіма – дружу тільки з деякими – не дружу ні з ким – зі мною ніхто не дружить	6. Участь в шкільних заходах: – активно – іноді – не беру участі
7. Чи проживаєте Ви в гуртожитку? Так, ні.	8. З якого Ви населеного пункту? Київ, Київська обл, Обласний центр, районний центр, село, зона АТО	9. Чи задоволені ви вибором фізико-математичного напрямку? Так Ні
10. Як Ви вважаєте, що таке щастя? Щастя – це _____ _____ _____		
11. Що потрібно для щастя? _____ _____ _____		
12. Чи вважаєте ви себе щасливою людиною? а) так; б) скоріше так ніж ні; в) скоріше ні, ніж так; г) ні.		
13. Як можна стати щасливою людиною? _____ _____ _____		
14. Чи знаєте Ви щасливих людей? а) так; б) ні		

15. Чи є щасливими Ваші батьки? а) так; б) скоріше так ніж ні; в) скоріше ні, ніж так; г) ні.		
16. Яких людей більше у Вашому оточенні: щасливих чи не щасливих?		
17. Хто на Вашу думку щасливіший: а) чоловіки; б) жінки		
18. Хто на Вашу думку щасливіший: а) діти; б) юнаки та дівчата; в) дорослі люди; г) люди похилого віку.		
19. Як Ви вважаєте всі люди розуміють щастя однаково? а) так; б) ні; в) важко сказати		
20. Поставте позначку (хрестик) на кожній лінії в тому місці, на стільки відсотків Ви відчуваєте у Вашому житті вираженість відповідної ознаки по кожній шкалі.		
(0%) (50%) 100%)		
Самопочуття	I _____ I _____ I	
Настрій	I _____ I _____ I	
Щастя	I _____ I _____ I	
Благополуччя	I _____ I _____ I	
Задоволеність життям	I _____ I _____ I	
Задоволеність собою	I _____ I _____ I	

Тест №1

Инструкция: Вам предлагается 15 вопросов, сделайте выбор ответа в соответствии со шкалой.

СУЖДЕНИЕ	НЕ СОГЛАСЕН	НЕ СОГЛАСЕН ОТЧАСТИ	СОГЛАСЕН ОТЧАСТИ	СОГЛАСЕН
1. Я не стыжусь ни одной из своих эмоций.	1	2	3	4
2. Я чувствую, что должен сделать то, чего ждут от меня другие	4	3	2	1
3. Я верю, что, по существу, люди хорошие и им можно доверять	1	2	3	4
4. Я могу сердиться на тех, кого люблю.	1	2	3	4
5. Всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.	4	3	2	1
6. Я не принимаю свои слабости.	4	3	2	1
7. Мне могут нравиться люди, которых я могу не одобрять.	1	2	3	4
8. Я боюсь неудач.	4	3	2	1
9. Я стараюсь не анализировать и не упрощать сложные сферы.	4	3	2	1
10. Лучше быть самим собой, чем популярным.	1	2	3	4
11. В моей жизни нет того, чему бы я особо себя посвятил.	4	3	2	1
12. Я могу выразить мои чувства, даже если это приведет к нежелательным последствиям	1	2	3	4
13. Я не обязан помогать другим.	4	3	2	1
14. Я устал от страхов и неадекватности.	4	3	2	1
15. Меня любят, потому что я люблю.	1	2	3	4

Тест №2

Інструкція. Завдання – якомога якісніше уявити собі кожну ситуацію і визначити, обвівши кружечком одну з цифр, якою мірою вона може викликати тривогу, занепокоєння, побоювання чи страх.

№ з/п	Можлива ситуація	Міра занепокоєння				
		Відчутне	трохи	достатньо	значно	Дуже
1.	Треба відповідати біля дошки	0	1	2	3	4
2.	Потрібно зайти в дім до незнайомих людей	0	1	2	3	4
3.	<i>Участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах</i>	0	1	2	3	4
4.	Необхідно розмовляти з директором школи	0	1	2	3	4
5.	<i>Необхідно думати про своє майбутнє</i>	0	1	2	3	4
6.	Учитель дивиться в журнал і збирається когось викликати	0	1	2	3	4
7.	Тебе критикують, тобі докоряють	0	1	2	3	4
8.	На тебе дивляться, коли ти щось робиш (спостерігають за тобою під час роботи, розв'язування задачі)	0	1	2	3	4
9.	Під час контрольної роботи	0	1	2	3	4
10.	Після контрольної, коли вчитель називає оцінки	0	1	2	3	4
11.	На тебе не звертають уваги	0	1	2	3	4
12.	<i>У тебе щось не виходить</i>	0	1	2	3	4
13.	Чекаєш батьків з батьківських зборів	0	1	2	3	4
14.	<i>Тобі загрожує невдача</i>	0	1	2	3	4
15.	Чуєш за своєю спиною сміх	0	1	2	3	4
16.	Необхідність складати екзамени у школі	0	1	2	3	4
17.	На тебе гніваються (невідомо через що)	0	1	2	3	4
18.	Треба виступати перед великою аудиторією	0	1	2	3	4
19.	<i>Має відбуватися важлива подія</i>	0	1	2	3	4
20.	Не розумієш пояснень учителя	0	1	2	3	4
21.	З тобою не згодні і суперечать тобі	0	1	2	3	4
22.	<i>Порівнюєш себе з іншими</i>	0	1	2	3	4
23.	<i>Під час перевірки твоїх здібностей</i>	0	1	2	3	4
24.	На тебе дивляться як на маленького	0	1	2	3	4
25.	На уроці вчитель несподівано ставить тобі запитання	0	1	2	3	4
26.	Оточуючи замовкають, коли ти підходиш	0	1	2	3	4
27.	<i>Під час оцінювання твоєї роботи</i>	0	1	2	3	4
28.	<i>Думаєш про свої справи</i>	0	1	2	3	4
29.	<i>Тобі потрібно прийняти важливе рішення</i>	0	1	2	3	4
30.	Не можеш упоратися з домашнім завданням	0	1	2	3	4

Тест №3

Інструкція. Ретельно погляньте на свої стосунки з оточенням і у відповідному стовпчику поставте оцінки залежно від того, яке місце в житті кожного з вас займають названі люди, події, заняття: **+5 – дуже позитивно; +4 – позитивно; 0 – нейтрально; -4 – негативно; -5 – дуже негативно.**

Моє ставлення	Дуже позитивне	позитивне	нейтральне	Негативне	Дуже негативне
До однокласників					
До вчителів					
До класного керівника(вихователя)					
До навчальних предметів					
До ліцею та його вимог					

Моє ставлення	Дуже позитивне	Позитивне	нейтральне	негативне	Дуже негативне
До матері					
До батька					
До брата, сестри					
До бабусі, дідуся					

Моє ставлення	Дуже позитивне	Позитивне	нейтральне	негативне	Дуже негативне
До близьких друзів					
До товаришів					
До батьків друзів					
До сусідів					

Моє ставлення	Дуже позитивне	Позитивне	нейтральне	негативне	Дуже негативне
До своєї поведінки та вчинків					
До власного «Я»					

Тест №4

Інструкція: визначте рівень згоди з кожним із тверджень, де

1 – повністю не згоден,

2-4 – свій варіант,

5 – повністю згоден.

<i>№</i>	<i>Твердження</i>	<i>Повністю не згоден</i>	<i>2-4 свій варіант</i>	<i>Повністю згоден</i>
1	Багато людей вважають мене люблячим(-ою) і турботливим(-ою).	1		5
2	Я відчуваю задоволення від особистого та взаємного спілкування з членами родини чи друзями.	1		5
3	Я не боюся висловлювати вголос те, що я думаю, навіть якщо це не відповідає думці оточуючих.	1		5
4	Зазвичай на мої рішення не впливають те, що роблять люди навколо.	1		5
5	Загалом я вважаю, що я сам(а) несу відповідальність за те, як я живу.	1		5
6	Мені гарно вдається розподілити свій час так, щоб я міг(могла) справлятися з усім, що має бути зроблено.	1		5
7	Взагалі, я вважаю, що продовжую дізнаватись про себе більше з плином часу.	1		5
8	Я належу до людей, які відкриті до всього нового.	1		5
9	Я відчуваю приємні емоції, коли думаю про те, що я зробив(-ла) в минулому, і що збираюся робити в майбутньому.	1		5
10	У мене є відчуття спрямованості і цілі в житті.	1		5
11	Коли я проглядаю історію свого життя, я відчуваю задоволення від того, як усе склалося.	1		5
12	Мені приємно думати про те, чого я досяг(-ла) в житті.	1		5

Тест №5

Инструкция: Вам предлагается вопросник из 50 суждений, характеризующих эмоции Вашей личности. Сделайте выбор Вашего ответа в соответствии со шкалой:

«Безусловно, да» - **а**;

«Пожалуй, да» — **в**;

«Пожалуй, нет» — **с**;

«Безусловно, нет» — **д**.

1. Я часто беспокоюсь о близких, друзьях.		11. Хочу приносить людям радость и счастье.		21. Я всегда жалею неудачников.		31. Радуюсь, когда кто-нибудь добивается успеха.		41. Я стараюсь помогать людям.	
2. Испыываю потребность делиться с другими людьми своими мыслями и переживаниями.		12. Для меня важно одобрение окружающих.		22. Я не смог бы (не смогла бы) обойтись без друзей.		32. Среди моих родственников, знакомых, есть люди, которых я обожаю.		42. Я чувствую большую благодарность к людям, которые делают мне добро.	
3. Мне очень приятно, когда на меня обращают внимание.		13. Приятно испытывать чувство превосходства над противником.		23. Я пойду на многое, чтобы завоевать почет и уважение окружающих.		33. Я самолюбив(а).		43. Мне всегда хочется взять реванш при неудаче.	
4. Для меня всегда важно добиться успеха в работе.		14. Я увлекаюсь любой работой, которую выполняю.		24. Приятно чувствовать, что день прошел не даром.		34. Я чувствую радостное возбуждение, душевный подъем, когда работа идет хорошо.		44. Мое настроение поднимается от сознания того, что работа выполнена добросовестно.	
5. Я люблю острые ощущения.		15. Охотно иду на риск.		25. Я человек решительный.		35. Я люблю преодолевать опасности.		45. Азарт, спортивная злость, обычно улучшает результаты моей деятельности.	

6. Я охотно побывал бы в каком-нибудь новом, неизведанном месте.		16. Иногда мне кажется, что должно произойти что-то необыкновенное.		26. Люблю все таинственное и необычное.		36. Иногда меня тянет странствовать.		46. Я люблю помечтать.	
7. Испыываю большую радость, самостоятельно решив трудную проблему.		17. Люблю разбираться в причинах явлений, событий.		27. Стремлюсь приводить свои знания в систему.		37. Я люблю читать о научных открытиях, поисках и находках.		47. Самое приятное для меня переживание — радость открытия истины, чувство близости решения.	
8. Люблю возвышенное чувство, возникающее при восприятии стихов, музыки и тд.		18. Я могу прийти в восторг от красоты природы.		28. Произведение искусства может тронуть меня до слез.		38. Я испытываю наслаждение, слушая любимую музыку.		48. Я часто переживаю чувство возвышенности и отрешенности при соприкосновении с прекрасным.	
9. Предпочитаю простые радости (вкусно поесть, сладко поспать).		19. Люблю состояние покоя и свободы от обязанностей.		29. Люблю приятное, бездумное времяпровождение, например, вечеринки.		39. Я склонен (склонна) к лени.		49. Мне бы хотелось жить беззаботно и безмятежно.	
10. Люблю заниматься коллекционированием.		20. Радуюсь, когда пополняю свою коллекцию.		30. Люблю делать покупки.		40. Люблю рассматривать свои коллекции.		50. Я неохотно расстаюсь со своими вещами.	

№6 Малюнок "Людина під дощем"

Намалюйте людину

Намалюйте людину під дощем

--	--



**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

01033, м. Київ, вул. Володимирська, 64/13
телефон: факс: 380 (44) 521-35-09
e-mail: psy-univ@ukr.net

№ 016/146-1

«31» 05 2018 р.

ДОВІДКА

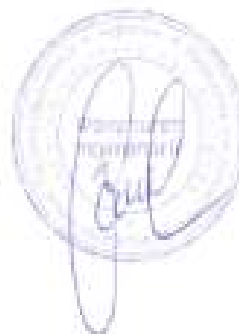
**про впровадження результатів наукових досліджень
з теми кандидатської дисертації
Стерської Наталії Валеріївни
«Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах
спеціалізованої школи інтернату»**

У сучасних умовах розвитку суспільства психологічний супровід обдарованої дитини є важливим завданням нашої країни. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, допомоги у розкритті її обдарованості, формуванні цілісної гармонійної особистості. Суб'єктивне благополуччя є не лише індикатором психічної стійкості, перехідних станів адаптації-деадаптації і ресурсів стресостійкості, але й має принципове значення для здійснення процесів загальної і навчальної соціалізації, проведення прикладних досліджень, а також вирішення інших завдань. Тому, актуальність дослідження Н.В.Стерської «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи інтернату» його теоретичне та практичне значення для освітньої галузі не викликають сумнівів.

Результати, висновки і рекомендації дисертаційного дослідження Н.В.Стерської, розглядалися та заслуховувалися на кафедрі психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та дозволяють рекомендувати їх для використання у навчально-виховному процесі соціально-психологічного супроводу психологічної служби в системі освіти.

Декан факультету

Доктор психологічних наук, професор



І. В. Данилюк

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

вул. Степана Стріжівця, 52-а, Київ, 04053, Україна; тел.: (044)481-27-27; факс: (044)483-14-67
E-mail: iod@iod.gov.ua Р/р 35216096015556 Державна казначейська служба України, м. Київ,
ЄДРПОУ: 35392834, МФО: 820172
Сайт: <http://www.iod.gov.ua>

№ ОД-15/312

«02» 06 2018 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукових досліджень
з теми кандидатської дисертації

Єзерської Наталії Валеріївни

«Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах
спеціалізованої школи-інтернату»

Суб'єктивне благополуччя підлітків є процесом прояву і розвитку обдарованості та становлення індивідуальності в освітньому середовищі. Розуміння суб'єктивного благополуччя підлітків як процесу прояву і розвитку обдарованості та становлення індивідуальності в освітньому середовищі інтернатного типу школи для обдарованих підлітків важливе. Тому, актуальність дисертаційного дослідження Н.В. Єзерської за темою «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату», його теоретичне та практичне значення для освітньої галузі мають вагомe значення.

Основні положення і висновки дослідження були представлені й апробовані у вигляді доповідей на круглому столі, науково-практичних семінарах, конференціях. Результати дисертаційного дослідження знайшли відображення в шести наукових публікаціях автора у видавництві Інституту обдарованої дитини НАПН України.

За результатами III Всеукраїнського конкурсу «Творчий учитель – обдарований учень» 2014 року Наталія Валеріївна здобула перемогу та отримала II місце.

Результати дисертаційного дослідження Н.В. Єзерської рекомендовано використовувати у навчально-виховному процесі освітніх закладів практичним психологам, соціальним педагогам, вихователям та учителям в процесі психолого-педагогічного супроводу в системі освіти.

Директор

М.С. Гальченко



КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
УКРАЇНСЬКИЙ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ ЛІЦЕЙ

03680, м. Київ, проспект академіка Глушкова, 6, тел./факс 259-03-93, ufmlknu@gmail.com

№ 060/151-17

«22» ТРАВНЯ 2017 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Єзерської Наталії Валеріївни

Тема дисертації: «Чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи інтернату»

Протягом 2014-2017 навчальних років на базі Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка здійснювалося впровадження матеріалів дисертаційного дослідження чинників суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи інтернату Єзерської Н.В.

В рамках психологічного супроводу учнів підліткового віку під час адаптаційного періоду проводилося дослідження соціально-психологічних факторів, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, показники мотивації світогляду, а також індивідуальні якості особистості, реалізація яких визначається всією сукупністю умов соціально-психологічної адаптації учнів ліцею. Проведення діагностики мало на меті визначення чинників суб'єктивного благополуччя учнів які впливають на адаптацію до навчання та проживання в спеціалізованому закладі з подальшим запобіганням дезадаптації учнів.

Результати дисертаційного дослідження Єзерської Н.В. крім суто наукового інтересу, мають практичну значущість, що зумовило їх впровадження у навчально-виховний процес навчального закладу.

Директор УФМЛ
КНУ ім. Тараса Шевченка



Салівон Г.І.



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації
загальноосвітній навчальний заклад II-III ступенів

РУСАНІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ м. КИЄВА

ідентифікаційний код 22876017

02147, м. Київ, бульвар І.Шамо, 17а

тел./факс: 517-38-46, e-mail: info@rlkiev.ua

27 січня 2017

№ 6

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Єзерської Наталії Валеріївни

Тема дисертації: «Чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи інтернату»

Протягом 2016-2017 навчального року на базі Русанівського ліцею здійснювалося впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Єзерської Н.В.

В рамках психологічного супроводу учнів підліткового віку під час адаптаційного періоду проводилося дослідження соціально-психологічних чинників, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, показники мотивації світогляду, а також індивідуальні якості особистості, реалізація яких визначається всією сукупністю умов соціально-психологічної адаптації учнів ліцею. Проведення діагностики мало на меті визначення чинників суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку які впливають на адаптацію з подальшим запобіганням дезадаптації учнів.

Результати дисертаційного дослідження Єзерської Н.В. крім суто наукового інтересу, мають практичну значущість, що зумовило їх впровадження у навчально-виховний процес навчального закладу.

Директор Русанівського ліцею Бельцевич І.В. та практичний психолог Ільяш А.В. склали цю довідку про те, що в Русанівському ліцеї у навчально-виховний процес впроваджено результати емпіричного дослідження чинників суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку розроблені та апробовані Єзерською Н.В.

Директор
Русанівського ліцею м. Києва

Практичний психолог



(Handwritten signatures)

Бельцевич І.В.

Ільяш А.В.

<p>УКРАЇНА Управління освіти та інноваційного розвитку Печерської районної в м. Києві державної адміністрації Спеціалізована школа №80 01103, м.Київ-103, бул. Дружби народів 12-Б телефон/факс (044) 529-45-63 e-mail: sh80@i.ua specializovana.shkola80@gmail.com</p>		<p>UKRAINE Pechersky Local Education Authority of Kiev School №80 12B Druzhby Narodiv boulevard 01103, Kiev, UKRAINE Phone/fax: (044) 529-45-63 e-mail: sh80@i.ua specializovana.shkola80@gmail.com</p>
---	---	---

від «22» серпня 2017р.
вих № 55

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Єзерської Наталії Валеріївни

Тема дисертації: «Чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату»

Протягом 2017-2018 навчального року на базі спеціалізованої школи №80 здійснювалося впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Н.В. Єзерської.

В рамках психологічного супроводу учнів підліткового віку під час адаптаційного періоду проводилося дослідження соціально-психологічних чинників, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, показники мотивації світогляду, а також індивідуальні якості особистості, реалізація яких визначається всією сукупністю умов соціально-психологічної адаптації учнів ліцею. Проведення діагностики мало на меті визначення чинників суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку які впливають на адаптацію з подальшим запобіганням дезадаптації учнів.

Результати емпіричного дисертаційного дослідження Н.В. Єзерської впроваджено у навчально-виховний процес навчального закладу.

Директор школи



Н.М. Максимова



КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
УКРАЇНСЬКИЙ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ ЛІЦЕЙ

03680, м. Київ, проспект академіка Глушкова, 6, тел./факс 254-03-93, ufmlknu@gmail.com

№ 442

«21» Вересня 2018 р.

ДОВІДКА

про проведення емпіричного дисертаційного дослідження на тему:
«Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах
спеціалізованої школи-інтернату»
здобувача кафедри психології розвитку факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Єзерської Наталії Валеріївни

Довідкою посвідчую, що протягом 2014-2017 навчальних років на базі Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка проведено емпіричне дисертаційне дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату які розкриті в дисертаційному дослідженні Єзерської Наталії Валеріївни.

Дослідження проводилось за допомогою програми діагностичних методик Єзерською Наталією Валеріївною, яка в цей період працювала практичним психологом у навчальному закладі Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

У дослідженні взяли участь учні на паралелі 8-х та 9-х класів у кількості 300 осіб серед яких 150 осіб проживали у гуртожитку.

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження; поглибленням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Довідка видана у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

Директор Українського фізико-математичного ліцею
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка



Г.І.Салінон



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ДНІПРОВСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ II-III СТУПЕНІВ

РУСАНІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ м.Києва

Ідентифікаційний код 22876017

02154, м. Київ, бульвар І.Шамо, 17а

тел./факс. 517-38-46, e-mail: info@rl.kiev.ua

26 вересня 2018 р.

№152

ДОВІДКА

про проведення емпіричного дисертаційного дослідження на тему:
«Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах
спеціалізованої школи-інтернату»
здобувача кафедри психології розвитку факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Єзерської Наталії Валеріївни

Довідка надана про те, що протягом 2016-2017 навчального року на базі Русанівського ліцею проведено емпіричне дисертаційне дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату які розкриті в дисертаційному дослідженні Єзерської Наталії Валеріївни.

Дослідження проводилось за допомогою програми діагностичних методик. У дослідженні взяли участь учні на паралелі 8-х та 9-х класів у кількості 100 осіб.

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Довідка видана у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

Директор
Русанівського ліцею м.Києва



І.В.Бельцевич